

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpůrná opatření pro neslyšící žáky

Special Arrangements for Deaf School Children

Bc. Žofie Nedbalová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Podpůrná opatření pro neslyšící žáky vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 14. dubna 2017

.....

Bc. Žofie Nedbalová

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce, Mgr. Miroslavě Kotkové, a dalším, kdo mi při zpracování této práce poskytli jakékoli odborné rady a připomínky.

Anotace:

Bakalářská práce *Podpůrná opatření pro neslyšící žáky* se zaměřuje na analýzu legislativního ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně na komparaci právních předpisů vztahujících se ke vzdělávání žáků neslyšících a žáků s odlišným mateřským jazykem. Důraz je kladen na podpůrná opatření, která do vzdělávání neslyšících žáků a žáků s odlišným mateřským jazykem přinesla novela školského zákona č. 561/2004 Sb. platná od 1. ledna 2017. Předmětem zájmu jsou především ta podpůrná opatření, která směřují k rozvíjení kompetencí obou výše zmíněných skupin žáků v českém jazyce.

Klíčová slova:

čeština jako cizí jazyk, odlišný mateřský jazyk, neslyšící, podpůrná opatření, vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Annotation:

The bachelor thesis *Special Arrangements for Deaf School Children* focuses on the analysis of the legislative embedding of education of children with special educational needs, more specifically on the comparison between legislative regulations concerning the education of deaf school children and school children with a different mother tongue than Czech. The thesis discusses the supporting measures which were brought to education of deaf school children and school children with a different mother tongue by the amendment to the Czech Education Act (No 561/2004), in force from January 1st 2017. Emphasis is put on the supporting measures that lead towards the development of competences in Czech language by both groups mentioned above.

Keywords:

Czech as a foreign language, different mother tongue, deaf, special arrangements, education, student with special educational needs

Obsah

1. Úvod	6
2. Neslyšící žáci v českém vzdělávacím systému	8
2.1. Kdo je <i>neslyšící žák</i>	8
2.2. Počty neslyšících žáků	9
2.3. Shrnutí	13
3. Legislativní ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	14
3.1. Schéma legislativního ukotvení vzdělávání žáků se SVP	14
3.2. Shrnutí	20
4. Zásadní změny ve vzdělávání neslyšících žáků, které přinesla novela školského zákona č. 561/2004 Sb. k 1. 1. 2017 a vyhláška č. 27/2016 Sb.	21
4.1. Výuka ve vybraném komunikačním systému	21
4.2. Vzdělávání souběžně v českém znakovém jazyce a v psané češtině	25
4.2.1. Výstupy z naukových předmětů v psané češtině v kontextu maturitní úrovně B1 z češtiny v úpravě pro neslyšící	28
4.3. Tlumočnické ve vzdělávání	34
4.4. Shrnutí	35
5. Legislativní ukotvení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	37
5.1. Kdo jsou <i>žáci s odlišným mateřským jazykem</i>	37
5.2. Jazyky ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem	38
5.2.1. Vzdělávání žáků – <i>cizinců</i>	38
5.2.2. Vzdělávání žáků – <i>příslušníků národnostních menšin</i>	40
5.3. Shrnutí	41
6. Podpůrná opatření pro neslyšící žáky a pro žáky s odlišným mateřským jazykem ..	43
6.1. Stručná charakteristika podpůrných opatření zaměřených na rozvoj kompetencí v českém jazyce pro (slyšící) žáky s OMJ	43
6.2. Stručná charakteristika podpůrných opatření zaměřených na rozvoj kompetencí v českém jazyce pro neslyšící žáky	45
6.3. Konkrétní možnosti realizace podpůrných opatření pro rozvoj kompetencí žáka v psané češtině jako cizím jazyce ve výuce naukových předmětů	46
6.4. Shrnutí	52
7. Závěr	53
Seznam použité literatury a zdrojů	55

1. Úvod

Tato práce se zabývá jedním z aktuálních aspektů vzdělávání neslyšících¹ žáků, a sice poslední novelou školského zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění (tj. od 1. ledna 2017), která přinesla velkou změnu v jedné z klíčových oblastí speciální pedagogiky, totiž ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Nově bylo definováno, kdo žák se SVP je, jaká podpora mu může a má být poskytována a také byla vydána nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných, která vzdělávání těchto žáků detailněji upravuje. Přílohou této vyhlášky jsou mj. seznamy tzv. podpůrných opatření, která mají žákům se SVP zajistit co nejlepší podmínky, aby bylo naplněno jejich rovné právo na vzdělávání. Podpůrná opatření se netýkají jen žáků s vadou sluchu, ale také žáků s jinými SVP, mezi nimi i žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Cílem této práce bude srovnat legislativní ukotvení vzdělávání žáků neslyšících a žáků s OMJ s ohledem na ta podpůrná opatření pro (slyšící) žáky s OMJ a neslyšící žáky, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk, která jsou zaměřena na zvyšování kompetencí těchto žáků v českém jazyce.

Práce bude rozdělena do pěti kapitol. První z nich stručně vysvětlí, koho míníme označením *neslyšící žák* pro účely této práce a kolik takových žáků české školy navštěvuje. Druhá se zaměří na legislativní rámec vzdělávání žáků se SVP, zejm. na současné znění školského zákona, souvisejících vyhlášek a kurikulárních dokumentů. Na tento obecnější úvod právního ukotvení vzdělávání žáků se SVP naváže třetí kapitola, která se bude týkat už přímo legislativních úprav vzdělávání neslyšících žáků, a následovat bude kapitola čtvrtá zaměřená na legislativu a žáky s OMJ. Poslední, pátá kapitola se bude věnovat podpůrným opatřením určeným pro žáky neslyšící a pro žáky s OMJ. Pozornost bude upřena k tzv. katalogům podpůrných opatření vypracovaným na Univerzitě Palackého v Olomouci,² především ke Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. V něm jsou některá podpůrná opatření uvedena

¹ Označením *neslyšící* jsou zde myšleni ti, kterým mluvená čeština není plně dostupná sluchovou cestou a kteří bez ohledu na to, zda se oni sami považují za členy jazykové a kulturní menšiny Neslyšících, preferují v komunikaci český znakový jazyk (Horáková, 2012, s. 110).

² Katalogy podpůrných opatření (resp. jejich verze z května 2015 dostupná online na: <http://katalogpo.upol.cz/> [cit. 2017-02-16]) začaly vznikat pod vedením doc. Mgr. PaedDr. Jana Michalíka, Ph. D. již v červnu 2013, tedy několik let před vznikem novely školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb., avšak současné znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. je těmito katalogy zřetelně inspirované, a proto jim v této práci bude věnována také pozornost.

ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. představena v konkrétnější podobě. Předmětem našeho zájmu bude několik podpůrných opatření, jejichž cílem je posilovat kompetence žáků s OMJ v češtině v rámci výuky naukových předmětů. Tato práce by tak mohla posloužit jako inspirace pro ty, kdo neslyšící žáky v naukových předmětech vyučují, a pomoci jim hledat cesty k tomu, jakým způsobem by mohl být naplněn zákonný požadavek na bilingvní vzdělávání neslyšících, resp. na souběžné vzdělávání neslyšících žáků v češtině a v českém znakovém jazyce v naukových předmětech.

2. Neslyšící žáci v českém vzdělávacím systému

Vzhledem k tomu, že se celá práce soustředí na vzdělávání neslyšících, je na místě uvést, koho označením *neslyšící* máme na mysli (kap. 2.1). Druhá podkapitola (2.2) představí, kolik žáků se sluchovým postižením se v českých školách vzdělává, resp. kolik žáků můžeme považovat za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami v souvislosti s jejich vadou sluchu, tedy kolika žáků se se týkají (nebo by se měly/mohly týkat) výrazné legislativní úpravy § 16 školského zákona a souvisejících vyhlášek. Tyto legislativní změny budou představeny v následné kapitole č. 3.

2.1. Kdo je *neslyšící* žák

Mnozí lidé za „neslyšící“ považují osoby s jakoukoli ztrátou sluchu, která překračuje „normu“.³ Ovšem takový postup je velmi zjednodušující, neboť zahrnuje jak osoby nedoslýchavé (od lehké po těžkou nedoslýchavost), tak také neslyšící a ohluchlé. Každá z těchto skupin má svá specifika, která mj. úzce souvisí s volbou komunikačního systému, a proto je nevhodné a zavádějící slučovat všechny do jedné skupiny s označením „neslyšící“.

Při definici toho, kdo je „opravdu“ neslyšící, můžeme vyjít ze zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v němž v § 2 odst. 1 stojí: „Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.“ Podle tohoto zákona (§ 1 odst. 2) mají neslyšící právo zvolit si komunikační kód, který jim vyhovuje, a to buď český znakový jazyk, nebo nějaký z komunikačních systémů vycházející z českého jazyka.

³ Tj. všechny osoby se ztrátou sluchu větší než 20 dB – viz Lejska (2003, s. 36): normální stav sluchu 0–20 dB, lehká nedoslýchavost 20–40 dB, středně těžká nedoslýchavost 40–60 dB, těžká nedoslýchavost 60–80 dB, velmi těžká nedoslýchavost 80–90 dB, praktická hluchota 90 a více dB, úplná hluchota – bez audiometrické odpovědi.

Jiné dělení uvádí např. WHO, podle které sahá pásmo normálního sluchu až do 25 dB (dostupné online na: <http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/> [cit. 2017-02-09]): lehká ztráta sluchu 26–40 dB, středně těžká ztráta sluchu 41–60 dB, těžká ztráta sluchu 61–80 dB, velmi těžká ztráta sluchu 81 a více dB (v případě dětí se za střední ztrátu sluchu považuje už ztráta vyšší než 30 dB).

Pro účely této práce skupinu neslyšících, jak ji definuje zákon, ještě zúžíme, a to pouze na ty, kdo sluch ztratili před rozvojem mluvené řeči. Budeme se tedy zabývat vzděláváním prelingválně neslyšících dětí, žáků a studentů (a to konkrétně těch, pro něž je hlavním komunikačním kódem český znakový jazyk). Tyto děti, žáky a studenty budeme souhrnně označovat *žáci* – tedy nebudeme brát ohled na to, zda jde o *děti* z mateřských škol, *žáky* základních či středních škol, nebo *studenty* vyšších odborných škol.

2.2. Počty *neslyšících žáků*

V současné době neexistuje žádná statistika toho, kolik *neslyšících žáků* se v České republice vzdělává. Máme však alespoň nějaké informace o počtech žáků se sluchovým postižením (různého stupně) v českých školách obecně, a to ve statistických ročenkách školství evidovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).⁴ Jejich celková výpovědní hodnota je sporná (viz níže), avšak můžeme říci, že díky těmto ročenkám, ve kterých je zaznamenáno velké množství dílčích dat, můžeme sledovat nejen samotné počty žáků se sluchovým postižením, ale také různé, i dlouhodobé tendence, jako např. to, jaký typ školy žáci se sluchovým postižením navštěvují (školy hlavního vzdělávacího proudu vs. školy určené pro žáky se (sluchovým) postižením⁵).⁶ Počty žáků podle typu navštěvovaných škol jsou zaznamenány v tabulce č. 1, podíl žáků s těžkým sluchovým postižením⁷ ukazuje tabulka č. 2. Názorné křivky přibližující změny v typu navštěvovaných škol v průběhu posledních deseti let, za která máme dostupné informace ze školských statistik, jsou uvedeny v grafech č. 1–6.

⁴ Dostupné online na: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>> [cit. 2017-02-10].

⁵ Statistické ročenky MŠMT podle „formy integrace“ rozlišují žáky na dvě skupiny: *individuálně integrovaní postižení žáci* (v textu práce tyto žáky označuji jako žáky vzdělávající se ve školách hlavního vzdělávacího proudu) a *žáci ve speciálních třídách podle druhu postižení* (v textu práce je označuji jako žáky ze škol pro sluchově postižené, i když je pro úplnost nutno dodat, že tito žáci mohou navštěvovat i školy pro žáky s jinými typem postižení, zejm. pokud se jedná o žáky s kombinovaným postižením, z nichž jedno je sluchové).

⁶ Rozsáhlejší šetření o vzdělávání žáků se sluchovým postižením a také o jejich preferovaném komunikačním kódu provedl v roce 2007 doc. Jiří Langer a jeho závěry uveřejnil ve sborníku IX. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami. Toto šetření se však týkalo pouze žáků, kteří se vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Langer, 2008).

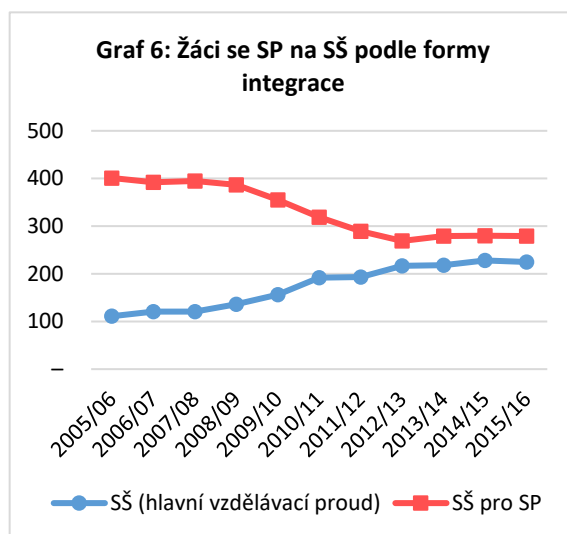
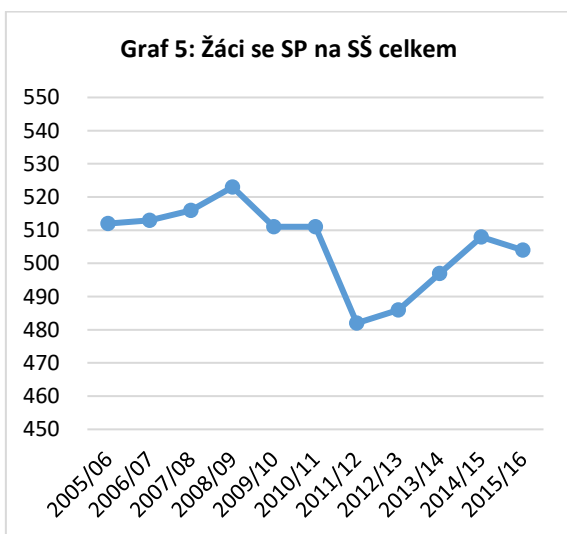
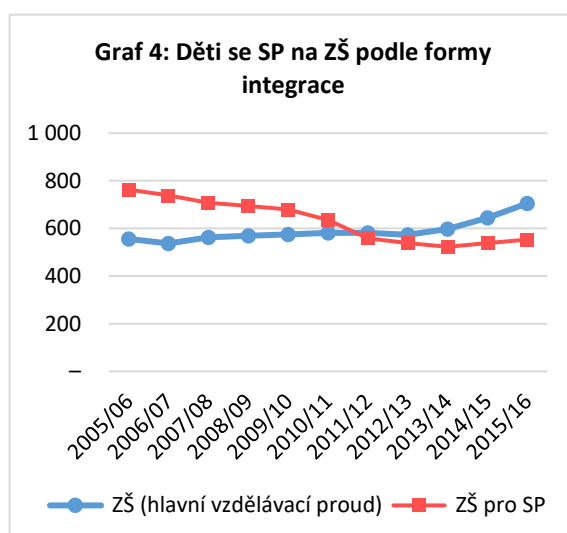
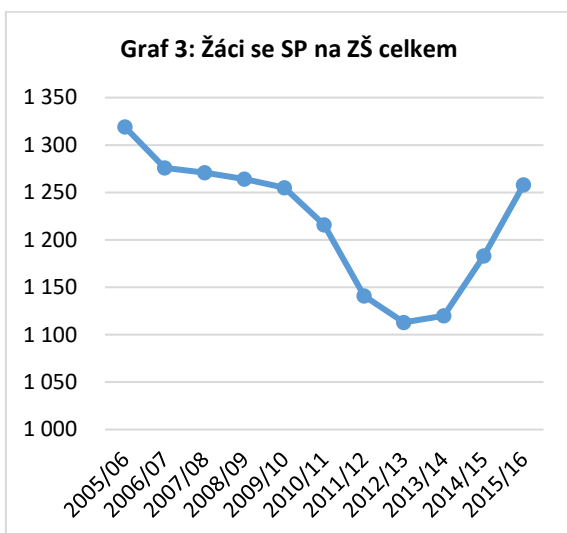
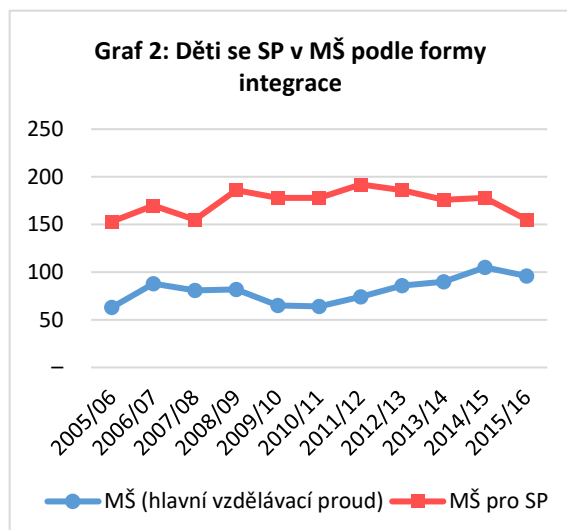
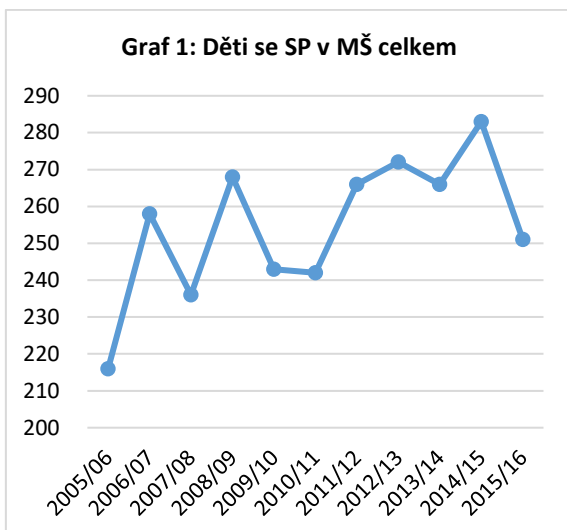
⁷ Bohužel to, kdo je žák s *těžkým sluchovým postižením*, nikde definováno není (viz Andrejsek, 2010, s. 12), ale můžeme snad předpokládat, že by do této kategorie měli být zahrnuti minimálně všichni žáci s vrozenou hluchotou.

Tabulka 1: Počty žáků se sluchovým postižením v jednotlivých stupních a typech škol od školního roku 2005/2006 do roku 2015/2016

Děti, žáci a studenti se sluchovým postižením v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách											
šk. rok/stupeň školy a forma integrace	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
MŠ hlavního vzděl. proudu	63	88	81	82	65	64	74	86	90	105	96
MŠ pro SP	153	170	155	186	178	178	192	186	176	178	155
celkem MŠ	216	258	236	268	243	242	266	272	266	283	251
ZŠ hlavního vzděl. proudu	556	537	563	570	575	581	582	574	597	645	705
ZŠ pro SP	763	739	708	694	680	635	559	539	523	538	553
celkem ZŠ	1 319	1 276	1 271	1 264	1 255	1 216	1 141	1 113	1 120	1 183	1 258
SŠ hlavního vzděl. proudu	111	121	121	136	156	192	193	217	218	228	225
SŠ pro SP	401	392	395	387	355	319	289	269	279	280	279
celkem SŠ	512	513	516	523	511	511	482	486	497	508	504
VOŠ	1	4	6	6	4	5	7	8	8	7	5
celkem na všech stupních	2048	2051	2029	2061	2013	1974	1896	1879	1891	1981	2018

Tabulka 2: Podíl žáků s těžkým sluchovým postižením v mateřských, základních a středních školách v letech 2011/12–2015/16 podle typu školy

Podíl žáků s těžkým sluchovým postižením v mateřských, základních a středních školách							
šk. rok/škola		2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	průměrně těžce SP
MŠ hlavního vzděl. proudu	celkově SP (z toho těžce)	74 (43)	86 (46)	90 (53)	105 (66)	96 (60)	53,6
MŠ pro SP	celkově SP (z toho těžce)	192 (101)	186 (102)	176 (110)	178 (134)	155 (118)	113
ZŠ hlavního vzděl. proudu	celkově SP (z toho těžce)	582 (206)	574 (200)	597 (215)	645 (222)	705 (263)	221,2
ZŠ pro SP	celkově SP (z toho těžce)	559 (308)	539 (308)	523 (314)	538 (304)	553 (324)	311,6
SŠ hlavního vzděl. proudu	celkově SP (z toho těžce)	193 (57)	217 (74)	218 (72)	228 (87)	225 (82)	74,4
SŠ pro SP	celkově SP (z toho těžce)	289 (237)	269 (223)	279 (212)	280 (217)	279 (220)	221,8
<i>souhrn</i>	<i>celkově SP (z toho těžce)</i>	<i>1889 (952)</i>	<i>1971 (953)</i>	<i>1883 (976)</i>	<i>1974 (1030)</i>	<i>2013 (1067)</i>	995,6



Jak je vidět z uvedených přehledů (tabulek a grafů), celkové počty žáků se sluchovým postižením evidovaných na všech stupních vzdělávání (od mateřských škol po střední, resp. vyšší odborné) jsou za posledních deset let víceméně stabilní (drobnější výkyvy souvisí se silou populačních ročníků). Co se ale proměňuje, je typ navštěvované školy.⁸ Zatímco před deseti lety navštěvovala většina žáků se sluchovým postižením školy určené speciálně pro tyto žáky, nyní přibývá žáků sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu a počet žáků s vadou sluchu ve školách pro sluchově postižené se snižuje. V mateřských školách není tento trend tolik výrazný, ovšem ve školách základních z předložených grafů vidíme, že se osy dokonce protnuly a v současné době již více žáků se sluchovým postižením navštěvuje spíše školy hlavního vzdělávacího proudu. Na středních školách se počty žáků se sluchovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu a ve školách pro sluchově postižené postupně srovnávají, i když středoškolská žáci se sluchovým postižením stále upřednostňují školy pro sluchově postižené.

Mohlo by se zdát, že legislativní úpravy, které jsou určeny pro žáky se sluchovým postižením a které budou představeny v následujících kapitolách, se tedy týkají zhruba dvou tisíců žáků na všech stupních škol (od mateřských po střední, resp. vyšší odborné). Zde je však na místě upozornit na jednu velmi důležitou skutečnost. Školské statistiky sice říkají mnohé, ale zdaleka ne vše. Podle lékařských statistik se totiž v České republice rodí ročně zhruba 100 dětí (zcela) neslyšících, tj. těch, u nichž byla velikost sluchové ztráty diagnostikována jako hluchota.⁹ Podle těchto informací by tedy mělo být v současnosti jen na základních školách (jak hlavního vzdělávacího proudu, tak ve školách pro sluchově postižené) dohromady ve všech ročnících přibližně 1 000 prelingválně neslyšících dětí.¹⁰ Ovšem tyto neslyšící děti nejsou jediné se sluchovým postižením. Mezi žáky se sluchovým postižením patří totiž samozřejmě také žáci nedoslýchaví a ohluchlí, jejichž počet je výrazně vyšší než počet žáků neslyšících – podle statistických údajů¹¹ je poměr mezi počtem prakticky a úplně neslyšících a počtem nedoslýchavých ve věku 8–17 let zhruba 1:8, což znamená, že v základních školách by mělo být ještě přibližně 8 000 nedoslýchavých dětí. Celkově se tak jedná o asi 9 000 žáků se sluchovým postižením, kteří by měli navštěvovat

⁸ Vyšší odborné školy z následující analýzy budou vynechány, neboť počty žáků se sluchovým postižením na vyšších odborných školách jsou zanedbatelné.

⁹ Viz např. informace od jednoho z uznávaných českých ušních lékařů, doc. MUDr. Z. Kabelky, CSc., v zápisu z jednání České neonatologické společnosti z 31. ledna 2007. Dostupné online na: <http://www.neonatology.cz/upload/www.neonatology.cz/zapisy/zapis_070131.pdf> [cit. 2017-02-10].

¹⁰ Školské statistiky uvádějí přibližně celkově 1 200 dětí – všech se sluchovým postižením (různého stupně).

¹¹ Viz informace z rozsáhlého výzkumu provedeného v USA v roce 2002. Dostupné online na: <<https://research.gallaudet.edu/Demographics/deaf-US.php>> [cit. 2017-02-10].

základní školu. Statistiky MŠMT ale uvádějí už několik let jen 1 100–1 300 žáků (z toho žáků s těžkým sluchovým postižením 500–600). Otázkou tak zůstává, kde všechny ty děti se sluchovým postižením jsou a zda je jim poskytována náležitá podpora. Ze školských statistik se zdá, že pozornosti učitelů a/nebo ředitelů bohužel spíše unikají.

2.3. Shrnutí

Jak bylo uvedeno v kapitole 2.1, *neslyšícím* budeme v této práci označovat takového člověka, jehož ztráta sluchu vznikla před rozvojem mluvené řeči a je rozsahu, který mu neumožňuje porozumět mluvené řeči sluchem. Nebude-li to specifikováno jinak, budeme *žákem* souhrnně označovat každého, kdo navštěvuje jakýkoli stupeň školy – od mateřské po vyšší odbornou.

Z dat sbíraných MŠMT je patrné, že celkový počet všech (evidovaných) *žáků* se sluchovým postižením v českém vzdělávacím systému (od mateřských škol po vyšší odborné) se pohybuje okolo 2 000. Za posledních deset let začalo oproti dřívější době více *žáků* se sluchovým postižením navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu. Na základních školách dokonce převažuje množství žáků se sluchovým postižením, kteří docházejí do škol hlavního vzdělávacího proudu, nad počtem žáků ve školách pro sluchově postižené.

Podle statistik by však ve školách mělo být žáků se sluchovým postižením celkově sedmkrát až osmkrát více, než kolik jich školy vykazují, a proto musíme k údajům ze školských statistik přistupovat opatrně. Jen *neslyšících žáků* by mělo být podle lékařských statistik na základních školách minimálně 1 000. Právě pro ně je možná hlavní formou komunikace český znakový jazyk, ale takové údaje bohužel nikde zaznamenávány nejsou.

3. Legislativní ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V předchozí kapitole jsme vymezili, koho budeme pokládat za *neslyšícího žáka* a kolik takových žáků navštěvuje české školy (kromě vysokých). Vzdělávání těchto žáků je v mnohém obdobné jako vzdělávání žáků slyšících. Zároveň má ale, tak jako vzdělávání žáků s jinými druhy postižení a znevýhodnění, i svá specifika, která jsou zakotvena také v české legislativě. Než se tedy budeme věnovat nejnovější právní úpravě vzdělávání neslyšících žáků (v kap. 4), je potřeba nyní představit obecnější rámec legislativního ukotvení vzdělávání žáků se SVP.

3.1. Schéma legislativního ukotvení vzdělávání žáků se SVP

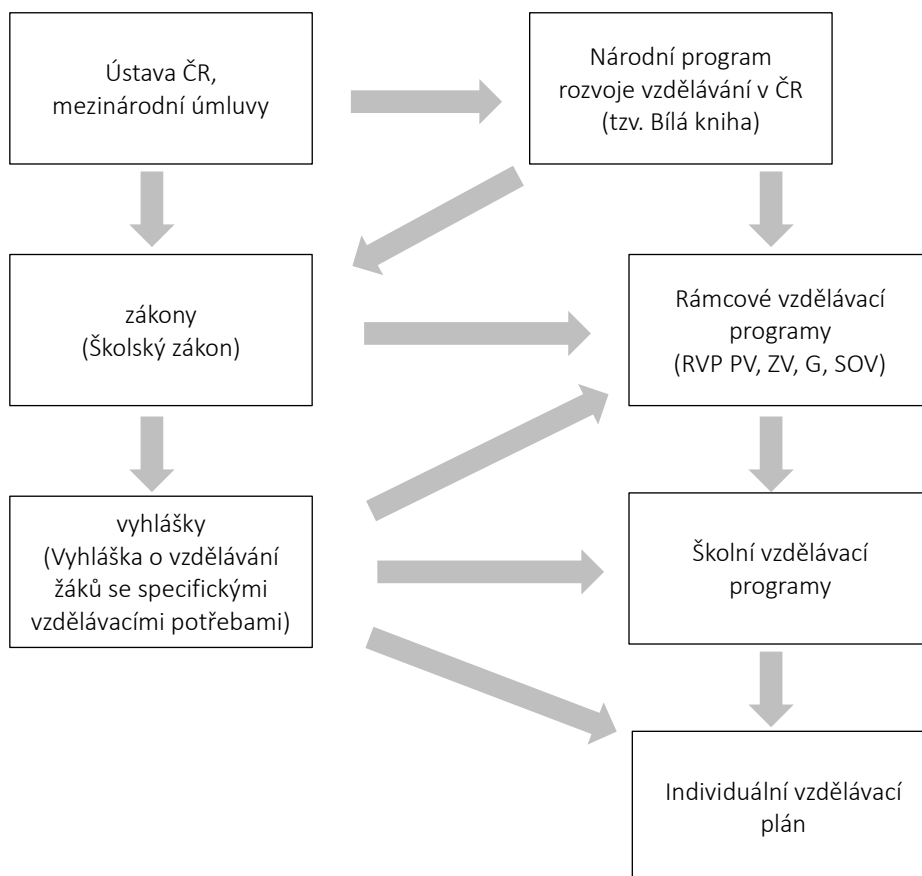
Na úvod se jeví jako užitečné stručně vysvětlit to, jaké složky (z oblasti legislativy, národních strategických plánů aj.) se ve vzdělávání žáků se SVP prolínají a jaký je mezi nimi vztah.

Pro základní orientaci v dané problematice by snad mohl posloužit graf č. 7. Z něj vyplývá, že do vzdělávání žáků se SVP vstupuje mnoho významných dokumentů. Nejvyššími z nich jsou **Ústava České republiky** a **mezinárodní úmluvy**, které Česká republika ratifikovala. Na základě těchto dokumentů (a podnětů z praxe, společenských změn, nových poznatků z oblasti pedagogiky, psychologie atd.) pak vláda vytváří základní **strategické dokumenty**, v nichž analyzuje současnou podobu vzdělávání a stanovuje, jakým směrem se bude vzdělávání žáků v určitém časovém horizontu ubírat – kam chce vzdělávání v tomto čase posunout a co k tomu bude (v obecnější rovině) potřeba (legislativně, personálně, finančně aj.). Tyto strategické záměry se pak obvykle promítají do legislativy – **zákonů** (které jsou samozřejmě tvořeny tak, aby nejen reflektovaly plánované změny, ale i respektovaly právní řád, v tomto případě zejm. podřízenost zákonů Ústavě ČR a mezinárodním úmluvám). Na zákony jsou pak navázány příslušné **vyhlášky**.

V této práci je pro nás stěžejní školský zákon z roku 2004, který do školství zavedl systém tzv. **kurikulárních dokumentů**. Ty mají dvě úrovně – státní a školní. Státní úroveň tvoří **rámcové vzdělávací programy** pro vzdělávání předškolní (RVP PV), základní (RVP ZV) a střední. V oblasti středního vzdělávání jsou rámcové vzdělávací programy rozděleny

na rámcové vzdělávací programy zvláště pro gymnázia (RVP G) a zvláště pro jednotlivé obory středního odborného vzdělávání (RVP SOV). Na základě rámcových vzdělávacích programů si školy mají povinnost vytvořit vlastní **školní vzdělávací programy** (ŠVP), které určují konkrétní podobu vzdělávání (realizaci rámcového vzdělávacího programu) v dané škole. V případě, že má žák SVP, může mu být vypracován tzv. **individuální vzdělávací plán** (IVP), který může upravit organizaci, metody a formy vyučování, nebo i obsah, příp. výstupy vzdělávání žáka obsažené v ŠVP. ŠVP tak spolu s eventuálním IVP definují konkrétní podobu vzdělávání konkrétního žáka.

Graf 7: Schéma jednotlivých složek ovlivňujících vzdělávání žáků se SVP (autorka práce, 2017)



Nyní se už zaměříme na konkrétní znění pro tuto práci stěžejních částí výše uvedeného přehledu.

Právo na vzdělání zaručuje každému v článku 26 **Všeobecná deklarace lidských práv**: „(1) Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností. (2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru. (3) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“

Vzdělávání všech dětí (se SVP, i bez nich) prodělává samozřejmě neustálý vývoj. K poměrně rozsáhlým změnám, které mají silný vliv na současnou podobu vzdělávání všech dětí v České republice, začalo docházet po přelomu tisíciletí, kdy byla na základě diskuzí z předchozích let stanovena v tzv. Bílé knize nová koncepce vzdělávání. Tu pak přijala vláda a v následujících letech se měla naplňovat. Strategie z Bílé knihy se promítla i do nového školského zákona č. 561/2004 Sb., souvisejících vyhlášek a návazných kurikulárních dokumentů – tzv. rámcových vzdělávacích programů a na ně navazujících školních vzdělávacích programů (např. v popisu vzdělávání jakožto rozvíjení tzv. klíčových kompetencí aj.).

Bílá kniha se vyjadřovala také ke vzdělávání žáků se SVP (2001, s. 57–58): „Stěžejní tendence v oblasti speciálního školství se prioritně týkají *odstraňování segregovaného vzdělávání dětí se speciálními potřebami a jejich integrace do běžného vzdělávacího proudu* se zachováním alternativní volby vzdělávací cesty těchto dětí a úkolu zabezpečení rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti. (...) Úkolem státu je zajistit maximální autonomii rozhodování rodičů všech těchto dětí o formě jejich vzdělávání při zachování kvality všech existujících forem vzdělávání. (...) Je třeba *zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání*, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu. Potřebné změny se týkají jak fyzického přístupu ke vzdělávání (architektonická úprava budov včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod.), tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních, s možností respektovat individualitu dítěte a jeho potřeby a diferencovat vzdělávací postupy a individualizovat vyučování místo standardizovaných

učebních plánů. (...) Je třeba *rozšiřovat vědomosti o speciálně pedagogických postupech a metodách práce mezi pedagogickými pracovníky běžných škol všech stupňů.*“

Cílem Bílé knihy v oblasti vzdělávání žáků se SVP tedy bylo podpořit vzdělávání těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu vytvořením takových podmínek, které tento způsob vzdělávání pro žáky se SVP vůbec umožní. Od listopadu 1989, do kterého vzdělávání žáků se SVP v běžných školách prakticky nebylo možné, až do roku 2004, kdy byl vydán nový **školský zákon**, záleželo začleňování žáků se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu víceméně na dobré vůli učitelů a ředitelů těchto škol a na spolupráci s rodiči a jejich aktivitě. Jak uvádí *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989* vydaná MŠMT (2009, s. 31), až nový školský zákon č. 561/2004 Sb. deklaroval předpoklady pro rovný přístup ke vzdělávání.¹²

Tento školský zákon se v § 16 zabýval vzděláváním žáků se SVP. Podle něj (ve znění platném v roce 2004) tvořili skupinu žáků se SVP žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (§ 16 odst. 6 zákona č. 561/2004 Sb.). Podmínky vzdělávání (resp. už tehdejší terminologii tzv. *podpůrná opatření*, která mají být žákům se SVP poskytována) upravovala **vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**, která v § 1 odst. 2 uvádí: „Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání¹³ se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby

¹² Srov. § 2, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.: „Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce (...).“

¹³ Speciálním vzděláváním se podle § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb. rozumí vzdělávání žáka formou individuální či skupinové integrace, nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (nebo kombinace těchto tří forem).

žáka.“ Tato vyhláška také zakotvila právo žáků se SVP vzdělávat se buď formou individuální či skupinové integrace ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo ve školách samostatně zřízených pro žáky s určitým typem postižení. Ve všech případech měly školy (pedagogové) spolupracovat se školským poradenským zařízením, které konkrétnímu žákovi doporučily ten který typ vzdělávání a potřebná podpůrná opatření.

Změny ve vzdělávání žáků se SVP, které přinesl školský zákon v roce 2004, nebyly malé, ale i přesto vzdělávání žáků, jejichž vzdělávací potřeby se odlišují od potřeb většiny, zůstalo i nadále diskutovaným tématem.¹⁴ Zřetelným výsledkem mnoha jednání se stala v loňském roce (2016) další z mnoha **novelizací školského zákona**, v níž došlo k významné úpravě § 16. Ten představil nové pojetí vzdělávání žáků se SVP. Pro tyto žáky zákon výslovně uvedl přednost vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu před školami pro žáky s určitým typem postižení (je-li to v zájmu dítěte) a z definice SVP zcela vymizely termíny jako zdravotní postižení,¹⁵ zdravotní znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění. Nově se osobou se SVP rozumí ten, kdo jednoduše řečeno potřebuje ve vzdělávání k naplnění svých rovných práv nějakou podporu – slovy zákona ten, kdo „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., znění platné k 1. 1. 2017).

¹⁴ Zásadním podnětem byl mj. rozsudek ve věci D. H. a ostatní proti České republice (dostupný online na: <<http://portal.justice.cz/Justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>> [cit. 2017-02-17]). Na něj Česká republika reagovala např. vytvořením tzv. Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který měl za cíl podpořit inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z velké části – i když ne pouze – žáků s tzv. sociálním znevýhodněním vyplývajícím z příslušnosti k romskému etniku). Rozsudek v kauze D. H. i podklady pro přípravnou fázi NAPIV naznačují, že i přes nový školský zákon z roku 2004 a vyhlášku o vzdělávání žáků se specifickými potřebami z roku 2005 nebyla situace ve školství uspokojivá: „Vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením jsou dlouhodobě naplňovány převážně v prostředí speciálního vzdělávání. Přítomnost těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu je méně častá. Zpravidla je vyvolána přáním a potřebami rodiny dítěte a je v nedostatečné míře podporována poskytnutím nutných prostředků speciálně pedagogické podpory“ (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze. Dostupné online na: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf> [cit. 2017-02-17]).

¹⁵ Neznamená to však, že by termín postižení byl z (legislativních a dalších) dokumentů týkajících se vzdělávání a vzdělávacího systému zcela vyloučen. I nadále zůstává např. označení škol jako mateřská škola pro zrakově postižené, střední škola pro sluchově postižené apod. a zároveň se s těmito termíny operuje např. ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP.

Odstavec 2 (tamtéž) pak definuje, že **podpůrná opatření** spočívají v:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“

Tato podpůrná opatření jsou v prováděcím předpise (v příloze 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) rozčleněna do pěti stupňů (§ 16 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., znění platné od 1. 1. 2017). Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení, podpůrná opatření vyšších stupňů poskytuje podle doporučení školského poradenského zařízení (tamtéž, odst. 4) a s písemným informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka (tamtéž, odst. 5). Zároveň je podle zákona možné tato opatření vzájemně kombinovat (tamtéž, odst. 3).

3.2. Shrnutí

Z předchozí kapitoly (č. 2) mimo jiné vyplynulo, že postupně přibývá žáků se sluchovým postižením, kteří se vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Tento trend se netýká jen žáků neslyšících, ale i žáků s jinými SVP. Tato postupná proměna českého školství má svou oporu i v legislativě, která se snaží nastavit takové podmínky, aby skutečně všichni žáci měli rovný přístup ke vzdělání bez ohledu na to, jaký typ školy navštěvují.

V této třetí kapitole jsme v hrubých obrysech shrnuli, jaké složky obecně vstupují do legislativního vymezení vzdělávání žáků se SVP a k jakým zásadním změnám došlo ve školské legislativě v roce 2004 a v roce 2016. Do tohoto širšího rámce budou v následující kapitole zasazeny legislativní změny, které se týkají té skupiny žáků se SVP, kterou jsme ve druhé kapitole označili jako *žáky neslyšící*.

4. Zásadní změny ve vzdělávání neslyšících žáků, které přinesla novela školského zákona č. 561/2004 Sb. k 1. 1. 2017 a vyhláška č. 27/2016 Sb.

Do široké skupiny žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, jejichž vzdělávání jsme se zevrubně věnovali v předchozí kapitole, patří také žáci s vadou sluchu, tj. i žáci neslyšící, kteří primárně komunikují českým znakovým jazykem. Na následujících řádcích se proto zaměříme na tři důležité změny, které přinesla poslední novela školského zákona a které se vzdělávání neslyšících žáků bytostně dotýkají. V úvodu každé podkapitoly budou uvedeny nejprve konkrétní citace ze zákonů a vyhlášek (eventuálně i s původním zněním, které danou změnu dokumentuje). Poté bude vždy následovat komentář, který se pokusí příslušnou změnu uvést do širších souvislostí (zejm. s dalšími zákony a vyhláškami a s kurikulárními dokumenty).

4.1. Výuka ve vybraném komunikačním systému

(1) Školský zákon

„Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči“¹⁶ (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění z roku 2004).

„Pro tyto žáky se volí taková podpůrná opatření, která jim zajistí vzdělávání v tom komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá jejich potřebám (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 1. 2017).

(2) Vyhláška o vzdělávání žáků se SVP

„Pro žáka, u něhož je potřebné při vzdělávání užívat jiný komunikační systém než mluvenou řeč, zajišťuje škola vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho

¹⁶ Po vydání zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (č. 384/2008 Sb.) se znění této věty změnilo na: „Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu.“

potřebám, přednostně v tom, jehož užívání žák preferuje“ (§ 6 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

(3) Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv“ (§ 1 odst. 2 zákona č. 384/2008 Sb.).¹⁷

„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo na

- a) používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- b) vzdělávání s využitím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob,
- c) výuku komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, kterou upravuje jiný právní předpis“¹⁸ (§ 7 zákona č. 384/2008 Sb.).

Novela školského zákona platná od 1. ledna letošního roku tedy reaguje na zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kde jsou od sebe jasně odlišeny český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka.¹⁹ V této novele došlo k jednomu významnému posunu oproti dřívějším zněním školského zákona – upustilo se od vágní formulace o vzdělávání neslyšících žáků *pomocí nebo prostřednictvím* znakové řeči, později upravené na *pomocí nebo prostřednictvím* komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., znění platné od roku 2008), resp. o vzdělávání neslyšících *s využitím* komunikačních prostředků neslyšících a hluchoslepých osob (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., znění platné od 1. září 2016).

¹⁷ Je dobré pamatovat na to, že volba komunikačního systému pro dítě z velké části leží na rodičích. Ti se obvykle ve spolupráci s pracovníky rané péče, později speciálně pedagogických center rozhodují, jak budou se svým dítětem komunikovat – kterému/kterým komunikačním systémům bude jejich dítě vystaveno. Při volbě komunikačního systému pro dítě tak do hry významně vstupuje informovanost rodičů a pracovníků speciálně pedagogických center, kteří mohou mít jiné představy o způsobu vzdělávání (komunikace) žáka, než jaké má on sám (nebo by mohl mít). V souvislosti se způsobem komunikace v průběhu vzdělávání by jistou „zárukou“ snad mohl být § 6 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., který komunikační systém užívaný školou pro vzdělávání neslyšících žáků zpřesňuje na ten, který nejen odpovídá potřebám žáka, ale přednostně na ten, který žák sám preferuje. Otázkou ovšem zůstává, zda žák vyrůstá v takovém prostředí, které mu vůbec možnost volby komunikačního systému umožní.

¹⁸ Tímto „jiným právním předpisem“ je školský zákon.

¹⁹ Právě díky tomuto rozlišení mohlo být zaneseno do legislativy vzdělávání neslyšících v češtině jako cizím jazyce, viz dále.

Ani jedna z těchto původních definicí nevymezovala, jakým způsobem (v jaké míře) má být znakové řeči, resp. vybraného komunikačního systému ve vzdělávání neslyšících užíváno. Současné znění školského zákona proto nově stanovilo povinnost vzdělávat přímo v tom kterém komunikačním systému. Tj. podobně jako jsou slyšící žáci ve většině škol vzdělávání v českém jazyce, mají neslyšící žáci právo být vzdělávání v českém znakovém jazyce či v některém z komunikačních systémů vycházejících z češtiny. Navíc by neslyšící žáci měli být nejen v českém znakovém jazyce vzdělávání (tj. český znakový jazyk by pro ně měl být vyučovacím jazykem²⁰), ale měli by být českému znakovému jazyku také vyučováni²¹ (v souladu s tím, co jim zaručuje § 7 odst. 3 zákona č. 384/2008 Sb.).

Vzdělávání v českém znakovém jazyce je poměrně snadno představitelné – realizuje ho buď pedagog s odpovídající kompetencí v českém znakovém jazyce, nebo může škola zaměstnat tlumočníka českého znakového jazyka.²² Nyní proto bude představena druhá stránka vzdělávání žáků v českém znakovém jazyce, a sice to, jakou formou by mohla probíhat samotná výuka českého znakového jazyka. V praxi může mít jednu z následujících tří podob:

(1) Český znakový jazyk může tvořit jeden z „běžných“ předmětů vyučovaných na dané škole, a to využitím tzv. disponibilní časové dotace z rámcového vzdělávacího programu pro realizaci předmětu český znakový jazyk.²³ V této podobě by výuka českého znakového jazyka byla zanesena do ŠVP a byla by povinná pro všechny žáky, kteří danou školu navštěvují, ať už by šlo o školu hlavního vzdělávacího proudu (která by se profilovala mj. právě výukou českého znakového jazyka), nebo o školu určenou např. pro žáky se sluchovým postižením (která by se rozhodla tento předmět zařadit do učebního plánu všech svých žáků).²⁴

²⁰ Podobně jako je pro slyšící žáky v mateřských až vyšších odborných školách vyučovacím jazykem zpravidla čeština.

²¹ Podobně jako se slyšící žáci učí o češtině a zabývají jejími různými jazykovými roviny – fonologickou, morfologickou, lexikální, syntaktickou, textovou; komunikačními funkcemi aj.

²² Samostatnou otázkou je pak např. dostupnost a kvalita výukových materiálů v českém znakovém jazyce, metody, formy a organizace vzdělávání aj.

²³ Disponibilní časová dotace jsou „volné“ hodiny v rámcovém vzdělávacím plánu, které ředitel školy musí využít a buď jimi posílit výuku jiného předmětu (např. cizího jazyka na jazykové škole), nebo může tyto hodiny naplnit nově vytvořeným předmětem (např. seminářem z politologie). „Škola využívá disponibilní časovou dotaci k realizaci takových vzdělávacích obsahů, které podporují specifická nadání a zájmy žáků a pozitivně motivují žáky k učení“ (RVP ZV, 2016, s. 141).

²⁴ Časová dotace využitá na výuku českého znakového jazyka by nemusela tvořit náplň všech disponibilních hodin z RVP – mohla by probíhat např. jednu hodinu týdně a dvě hodiny týdně by žáci chodili kupř. plavat (nad rámec hodin tělesné výchovy).

(2) Druhá možnost, jak může být český znakový ve škole vyučován, se týká pouze žáků neslyšících, kterým jsou přiznána podpůrná opatření (od třetího stupně výše²⁵). V takovém případě je výuka českého znakového jazyka zařazena mezi tzv. předměty speciálně pedagogické péče a může mít na základě IVP rozsah až 3 hodiny týdně.²⁶

(3) Další možností, jak do školního rozvrhu žáka zařadit výuku českého znakového jazyka, a k tomu v psané češtině, je také poznámka ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace²⁷ RVP ZV. V něm stojí (2016, s. 142), že „vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP.“ K této poznámce z RVP ZV vydalo MŠMT prohlášení, že v odůvodněných případech lze pro předměty speciálně pedagogické péče (v našem případě pro výuku českého znakového jazyka a českého jazyka jako jazyka cizího) využít časovou dotaci, která by jinak byla určena pro výuku Dalšího cizího jazyka: „Možnost náhrady Dalšího cizího jazyka zařazením předmětů speciálně pedagogické péče se zejména týká těchto skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: a) žáků se závažným sluchovým postižením, b) žáků hluchoslepých (...).“²⁸ Na základě IVP lze tedy pro neslyšící žáky využít k výuce češtiny a českého znakového jazyka hodiny, které by jinak v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace byly použity pro výuku Dalšího cizího jazyka.

Z výše uvedeného je tedy patrné, že legislativa zásadním způsobem potvrzuje právo neslyšících na výběr komunikačního systému, který budou přednostně využívat pro komunikaci. Školy pak mají povinnost neslyšícímu žákovi výuku v jím vybraném a preferovaném komunikačním kódu poskytnout a také mu zajistit výuku toho kterého komunikačního systému. Oporou ke konkrétní podobě tohoto zákonného požadavku jsou

²⁵ Viz příloha 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.

²⁶ „V případě žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je možné využít disponibilní časovou dotaci v ŠVP k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Ředitel školy použije disponibilní časovou dotaci také k realizaci předmětů speciálně pedagogické péče, jsou-li tato podpůrná opatření žákovi doporučena školským poradenským zařízením a zákonný zástupce žáka souhlasil s jejich poskytováním“ (RVP ZV, 2016, s. 141). Zde ovšem nesmíme zapomenout na to, že je při sestavování IVP potřeba pamatovat na nejlepší zájem žáka a pečlivě zvažovat, jestli a do jaké míry je např. pro žáka (jeho celkový rozvoj, další vzdělávání, konkurenceschopnost nejen na pracovním trhu, ale také např. při přijímacích zkouškách do vyšších stupňů vzdělávání aj.) vhodné snížit hodinovou dotaci toho kterého předmětu ve prospěch výuky českého jazyka nebo českého znakového jazyka.

²⁷ Do této oblasti spadají Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

²⁸ Viz *Odůvodněné případy pro upevňování a rozvíjení výuky v Cizím jazyce*. Dostupné online na: <www.msmt.cz/file/29865/download/> [cit. 2017-02-18].

školám rámcové vzdělávací programy, na jejichž základě tvoří své vlastní ŠVP, které lze v případě potřeby přizpůsobit pro konkrétního žáka formou IVP. Uvedená legislativa a kurikulární dokumenty poskytují školám relativně velké množství způsobů, jak „nastavit“ vzdělávání neslyšícího žáka tak, aby byla jeho práva naplněna. Zároveň ale tato „volnost“ klade na školy a na všechny, kdo o vzdělávání žáků rozhodují a/nebo ho realizují, velkou zodpovědnost.

4.2. Vzdělávání souběžně v českém znakovém jazyce a v psané češtině

(1) Školský zákon

„Pokud se žák vzdělává v českém znakovém jazyce (dále jen ČZJ), pak se mu souběžně poskytuje vzdělání v psané češtině (dále jen ČJ) a to metodami výuky ČJ jako cizího jazyka“ (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 1. 2017).

(2) Vyhláška o vzdělávání žáků se SVP

„(2) Žákům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, poskytuje škola souběžně vzdělávání v psaném českém jazyce; při jeho výuce se používají metody používané při výuce českého jazyka jako jazyka cizího.

(3) Výstupy z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (§ 6 odst. 2, 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Pojetí češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící žáky se v legislativě poprvé objevilo v souvislosti s novou maturitou (příloha 3 písm. C) odst. b) 1.2.1 vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou). V té stojí, že „[č]eský jazyk v úpravě pro neslyšící [se] obsahově nejvíce blíží zkoušce z českého jazyka jako jazyka cizího.“²⁹ Zároveň však tato příloha vyhlášky uvádí (příloha 3, písm. C) odst. b) 1.2), že zkoušky pro žáky zařazené u maturity do skupiny SP 3³⁰ „jsou

²⁹ Tj. ani zde nebylo výslovně uvedeno, že by maturita z českého jazyka byla koncipována stoprocentně jako zkouška z cizího jazyka, ale že se k takovému pojetí maturity z češtiny pro neslyšící žáky zařazené ve skupině SP 3 snaží blížit.

³⁰ Do skupiny SP 3 patří podle vyhlášky „žáci se sluchovým postižením (převážně žáci prelingválně neslyšící) nebo žáci se souběžným postižením více vadami různé etiologie, kteří za svůj mateřský jazyk považují český znakový jazyk. Žáci primárně komunikují českým znakovým jazykem, případně komunikují prostřednictvím

modifikovány tak, aby reflektovaly vzdělávací potřeby těchto žáků a dosavadní způsob výuky v základní škole a střední škole.“ Tedy se předpokládá, že už v průběhu vzdělávání bylo pro žáky preferující v komunikaci česky znakový jazyk přistupováno k češtině jako k cizímu jazyku, ovšem žádný zákon takovou povinnost školám výslovně neukládal. „To změnila nedávno schválená novela školského zákona, která (...) poprvé v naší historii explicitně stanovuje podmínky právě pro vzdělávání uživatelů českého znakového jazyka“ (Hudáková, 2015, s. 18).

Kromě toho, že bylo touto novelou zákona definováno vyučování češtiny pro neslyšící jako cizího jazyka, bylo také prvně legislativně zakotveno, že se tito žáci mají češtinu učit v psané formě.³¹

To, že výuka češtiny pro neslyšící komunikující v českém znakovém jazyce má mít formu výuky cizího jazyka, se objevuje nejen ve školském zákoně, ale také v související vyhlášce o vzdělávání žáků se SVP, která výuku češtiny jako cizího jazyka specifikuje: „Výstupy³² z naukových předmětů jsou u žáků, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, stanovovány v českém znakovém jazyce a v psané češtině“ (§ 6 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Co je to naukový předmět, není nikde definováno. Podle osobního sdělení Mgr. Andrey Hudákové, Ph. D., jedné z členek Expertní komise pro otázky vzdělávání (neslyšících),³³ která byla přizvána k jednáním během příprav novely školského zákona a vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP, jde o všechny předměty kromě jazykové výuky. „Ta věta tam byla dána proto právě proto, aby se nestalo, že nějaká škola si postaví ŠVP tak, že děti bude učit všechny předměty jen v ČZJ, nebude vůbec používat učební materiály s česky psaným textem a používání češtiny se omezí jen na výuku češtiny“ (Hudáková, osobní sdělení).

jiného komunikačního systému, který není odvozen od českého jazyka; pracují s upravenou zkušební dokumentací. Žáci vykonávají modifikovanou zkoušku: český jazyk a cizí jazyk v úpravě pro neslyšící. Žáci využívají služby tlumočníka (v případě postižení více vadami navíc služby asistenta)“ (Příloha č. 2 k vyhlášce č. 177/2009 Sb.).

³¹ Zákon sice neuvádí, že by se jiná forma učit nesměla, ale povinně ukládá tuto. Pokud by školy učily žáky např. i mluvenou formu a odezírání, byla by to už nadstavba, kterou zákon nevyžaduje.

³² Výstupy jsou (např. podle RVP PV, 2016, s. 10): „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“ RVP ZV (2016, s. 14) pracuje také s tzv. očekávanými výstupy, které „[v]ymezují předpokládanou působnost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.“

³³ Expertní komise pro otázky vzdělávání (EKOV) funguje pod organizací ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. Některé výstupy z činnosti EKOV jsou dostupné online na: <<http://www.asnep.cz/rubriky/komise/ekov/>> [cit. 2017-02-14].

Uvedená věta vyhlášky se jeví jako velmi důležitá. Vede totiž školy k tomu, aby ve výuce nebyl významně upřednostněn jen jeden z jazyků (český znakový jazyk nebo čeština), ale aby vzdělávání neslyšících směřovalo k bilingvistu těchto žáků (v češtině a českém znakovém jazyce).

Ti, kdo neslyšícím vzdělání poskytují, by proto měli mít jasnou představu o tom, jak s oběma jazyky ve výuce pracovat. Mají mít žáci výstupy v českém a v českém znakovém jazyce stejné nebo jiné? Formulace z vyhlášky je relativně obecná. To dává pedagogům možnost definovat vztah češtiny a českého znakového jazyka s ohledem na skutečné konkrétní potřeby žáka, ať už je vzděláván ve škole pro sluchově postižené, nebo ve škole hlavního vzdělávacího proudu, a to jak např. ve velké městské škole, tak ve vesnické malotřídce. Zároveň však klade na školy velkou zodpovědnost. Nestačí totiž zůstat u první otázky. Musíme ji rozvinout dále: Pokud mají být výstupy jiné, tak jaké? A pokud mají být stejné, tak jak toho dosáhnout?

Výše bylo zmíněno, že cílem vzdělávání neslyšících by mělo být dosažení bilingvistu žáků. Ovšem bilingvismus může mít různé podoby – např. podle toho, kdy si jedinec který z jazyků osvojuje (Luetke-Stahlman, 1998, s. 88–92), podle kompetence daného mluvčího v příslušných jazycích aj. V tomto (druhém) ohledu se obvykle hovoří o bilingvistu s dominancí jednoho z jazyků v kontrastu s bilingvistem vyváženým neboli vyrovnaným (Doskočilová, 2002, s. 230–231). Pokud tedy vzděláváme neslyšící žáky, měli bychom vědět, o jaký z těchto typů bilingvistu chceme pro naše žáky usilovat.

Pokud se rozhodneme, že chceme u žáka bilingvismus vyrovnaný, nebo aby se jeho kompetence v obou jazycích alespoň vzájemně co nejvíce přibližovaly, můžeme se podívat, jakou oporu k tomu nabízí legislativa na dalších místech. Zde se zaměříme především na vyhlášku č. 177/2009 Sb., o ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou.

4.2.1. Výstupy z naukových předmětů v psané češtině v kontextu maturitní úrovně B1 z češtiny v úpravě pro neslyšící

Jak bylo uvedeno dříve, neslyšící žáci, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk, jsou u maturit zařazeni do skupiny SP 3 a zkoušku z českého jazyka mají uzpůsobenou tak, že se český jazyk testuje jako cizí jazyk, a to na úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR).³⁴ Na stejné úrovni je koncipován test z předmětu Cizí jazyk pro žáky slyšící, resp. pro žáky komunikující v českém jazyce.³⁵ Ovšem má čeština u neslyšících žáků stejné postavení jako např. angličtina u žáků slyšících? Macurová (1998, s. 182) v článku *Naše řeč?* uvádí: „Zvládnutí **psané** formy většinového jazyka (schopnost psát texty a rozumět jim) je (...) jinde ve světě považováno za nejdůležitější měřítko úspěšnosti vzdělávání neslyšících. Zhruba v posledních 30 letech se tam už totiž neakcentují ‚oralistické‘ hodnoty a cíle mluvit a odezírat (když ne slyšet), ale spíše hodnoty a cíle **myslet a dorozumět se**. Zcela rozumně se počítá s tím, že právě a jediné uspokojivé osvojení psané formy většinového jazyka umožňuje neslyšícím přístup k vyššímu vzdělání a k informacím vůbec.“ Dobrá úroveň znalosti češtiny je potřebná nejen pro uplatnění v pracovním životě (viz obrázek 1), ale také pro přijetí na vysoké školy (kde je ve většině případů vyžadována znalost českého jazyka minimálně na úrovni B2).³⁶

Zatímco je tedy angličtina (či jiný první cizí jazyk) ve vzdělávání žáků slyšících obvykle vyučována „jen“ jako samostatný předmět – cizí jazyk, se kterým žáci později nemusí nutně přijít do kontaktu (a už vůbec ne nutně do kontaktu s rodilými mluvčími a v prostředí, kde se tohoto jazyka využívá v komunikaci s většinovou společností), má čeština ve vzdělávání neslyšících žáků „výsadnější“ postavení. Není pro neslyšící jazykem cizím,³⁷ nýbrž jazykem druhým. Jde totiž o jazyk většiny, jazyk, se kterým neslyšící běžně

³⁴ „Po celkovém vyhodnocení šetření, které přineslo nepříliš uspokojivé výsledky, bylo rozhodnuto, že zkouška z českého jazyka v úpravě pro neslyšící bude do budoucna (tedy přinejmenším pro školní rok 2010/2011) připravována na nižší jazykové úrovni, a to úrovni B1“ (Andrejsek, 2010, s. 39).

³⁵ Viz webové stránky k maturitní zkoušce: „[Z]koušky z cizích jazyků jsou koncipovány tak, aby splňovaly obsahové a metodické požadavky a parametry jazykových zkoušek dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v úrovni B1“ (dostupné online na: <<http://www.novamaturita.cz/komplexni-zkouska-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-a-ciziho-jazyka-ve-spolecne-casti-1404033586.html>> [cit. 2017-02-18]).

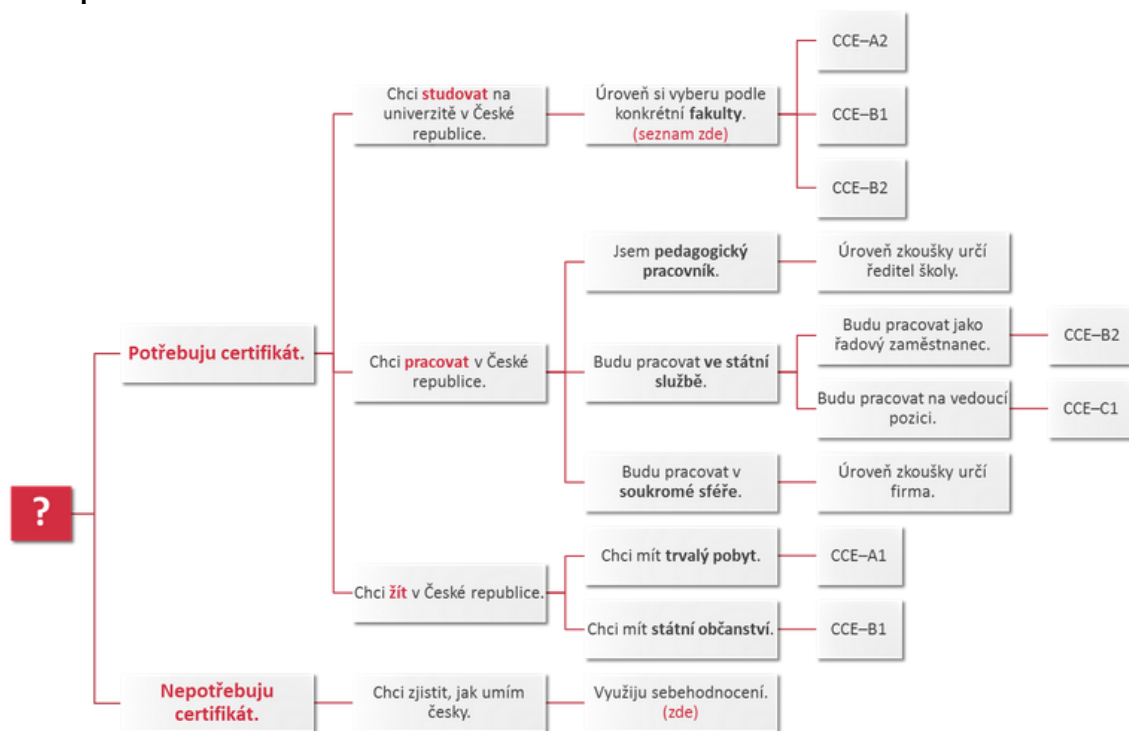
³⁶ Srov. přehled nejnižší nutné dosažené úrovně certifikované zkoušky z českého jazyka pro možnost studovat na dané vysoké škole, který vypracoval Ústav odborné a jazykové přípravy, pracoviště Univerzity Karlovy připravující zahraniční studenty pro studium na českých vysokých školách (dostupné online na: <http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE/CCE_VS_uznavajici.pdf> [cit. 2017-02-18]).

³⁷ Cizí jazyk je „[j]azyk, jenž pro určité společenství není rodným jazykem a zároveň pro ně není ani jazykem úředním či vyučovacím“ (Šebesta a kol., 2014, s. 20).

přichází do kontaktu (na úřadech, v médiích, ve vzdělávání atd.).³⁸ Oproti češtině je český znakový jazyk jednak jazyk menšinový, a jednak nemá psanou podobu. I proto je čeština důležitým (byť ne jediným) nástrojem dalšího vzdělávání, získávání a předávání informací.

Z výše uvedeného vyplývá, že nastavení maturitní zkoušky z českého jazyka pro neslyšící na úroveň B1 pravděpodobně může neslyšícím žákům „ulehčit“ její složení, než kdyby byla vyžadována úroveň vyšší,³⁹ ovšem pokud školy vedou neslyšící žáky k osvojení pouze této úrovně znalosti českého jazyka, pak už to žákům nijak „neulehčí“ další vzdělávání, zaměstnání atd. Naopak. Neslyšící žáci i po opuštění střední školy a složení maturitní zkoušky nebudou mít šanci obstát v konkurenci svých slyšících vrstevníků.

Obrázek 1: Podrobné informace k certifikované zkoušce z češtiny pro cizince – Na kterou úroveň se mám přihlásit?⁴⁰



³⁸ Druhý jazyk je „[v] širším pojetí jakýkoli jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk. V protikladu k cizímu jazyku ovšem tento pojem odkazuje k jazyku, který má v určité oblasti velký význam, byť to třeba není první jazyk většiny jejích obyvatel. Příkladem druhého, ale ne cizího jazyka může být angličtina z hlediska imigrantů v USA nebo katalánština pro španělské mluvčí v Katalánsku, neboť se jedná o jazyky nezbytné pro fungování v dané společnosti“ (Šebesta a kol., 2014, s. 26).

³⁹ A/nebo taková situace „ulehčuje“ práci pedagogům těchto žáků.

⁴⁰ Převzato z webových stránek ÚJOP UK. Dostupné online na: <<http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>> [cit. 2017-02-18].

Ke zvyšování úrovně znalostí neslyšících žáků jak v českém znakovém jazyce, tak také v češtině, směřuje i současné znění školského zákona a vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mají-li být výstupy z naukových předmětů pro neslyšící žáky stanovovány v českém i českém znakovém jazyce, pak je dobré vědět, jak konkrétně vypadají kompetence nerodilých mluvčích v češtině na jednotlivých úrovních podle SERR. Bohužel zde nemáme prostor podrobně rozebírat jednotlivé úrovně SERR, ale pro základní představu můžeme vyjít z tabulky rozsahu všeobecných znalostí jazyka, jak je popisuje SERR (viz obrázky 2 a 3).

Obrázek 2: Rozsah všeobecných znalostí jazyka⁴¹

	ROZSAH VŠEOBECNÝCH ZNALOSTÍ JAZYKA
C2	<i>Umí vyčerpávajícím způsobem a spolehlivě ovládat velmi široký rozsah jazyka tak, aby přesně formuloval(a) myšlenky, kladl(a) důraz, rozlišoval(a) a eliminoval(a) mnohoznačnost. Nic nenasvědčuje tomu, že by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.</i>
C1	<i>Umí vybrat vhodnou formulaci z širokého rozsahu jazyka tak, aby se vyjadřoval(a) jasně, aniž by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.</i>
B2	<i>Umí se jasně vyjadřovat, aniž by bylo znát, že by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.</i>
	<i>Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby byl schopen/byla schopna podat jasný popis, vyjadřovat své názory, rozvinout argumentaci bez většího zřejmého hledání slov, a umí k tomuto účelu používat některé druhy podřadných souvětí.</i>
B1	<i>Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby popsal(a) nepředvídatelné situace, aby v rozumné míře dostatečně přesně postihl(a) podstatu myšlenky nebo problému a aby se vyjadřoval(a) o abstraktních či kulturních tématech, jako jsou hudba a film.</i>
	<i>Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události, ale omezená slovní zásoba způsobuje opakování a občas dokonce formulační obtíže.</i>
A2	<i>Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova.</i>
	<i>Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací. Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.</i>
A1	<i>Má pouze základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy.</i>

⁴¹ Společný evropský rámec pro jazyky (2002, s. 112).

Obrázek 3: Globálně pojatá stupnice⁴²

C2	Zkušený uživatel	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
C1		Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově a bez zjevného hledání výrazů vyjadřovat k tématům z osobní, profesní, společenské i akademické oblasti. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
B2	Samostatný uživatel	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to pro ně představovalo zvýšené úsilí. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu všeobecných témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
B1		Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
A2	Uživatel základů jazyka	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ni a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
A1		Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem zúčastnit interakce, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Úroveň A1 můžeme charakterizovat⁴³ jako takovou znalost jazyka, na které žák disponuje omezeným repertoárem pamětně osvojených frází a izolovaných výrazů.

Na úrovni A2 stále zůstávají především pamětně osvojené fráze, které již dotýčný dokáže rozšířit vytvářením nových spojení z jejich jednotek, ale ačkoli se rozšiřuje rozsah

⁴² Viz Andrejsek (2010, s. 46).

⁴³ Srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002, s. 112–133).

témat, kterým jedinec rozumí a o kterých dokáže komunikovat, tato témata se týkají jen záležitostí každodenního života (nakupování aj., v žádném případě ne témat odborného rázu).

Úroveň B1, na které neslyšící žáci komunikující v českém znakovém jazyce skládají maturitní zkoušku z češtiny (tedy jazyková úroveň, ke které by měli dospět po mnoha letech vzdělávání), bychom mohli obrazně pojmenovat jako úroveň turisty, který je schopen se poměrně samostatně dorozumět při návštěvě cizí země v tematických oblastech, které se ho jako turisty týkají. Oproti úrovním A1 a A2 ovládá takový mluvčí již více než jen základní fráze konverzačních příruček a některá pravidla gramatiky, ale úroveň B1 mu ještě neposkytuje takové znalosti a dovednosti, aby se dokázal vyjadřovat i k odborným a abstraktním tématům. Jeho jazyková kompetence mu umožňuje se souvisleji dorozumívat „v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události“ (SERR, 2001, s. 112).

Mgr. Hudáková, Ph. D., z EKO V k praktické realizaci věty z vyhlášky o výstupech z naukových předmětů v češtině a českém znakovém jazyce navrhuje: „Ideál podle mě je, že dítě má nějaký koncept o probírané látce (např. o láčkovcích) v obou jazycích. V ČZJ bude mít detailnější (láčkovci se dělají někdy na začátku 2. stupně ZŠ, takže tam bude ještě ČZJ asi silnější než ČJ), ale když dostane písemku, kde bude napsáno: ‚Mají láčkovci nohy?‘, tak na ni bude schopno v psané češtině odpovědět (a rozumět jí, pochopitelně). Nebo: ‚Nakresli dva typické láčkovce a popiš jejich stavbu těla‘...“ (osobní sdělení). Tato představa se zdá svým způsobem rozumná s ohledem cíl, že by žáci měli postupně dokázat rozumět textům v učebnicích a být schopni se i v češtině k probíraným tématům vyjadřovat a získávat o nich další informace. Ovšem musíme si povšimnout, že např. slovní zásoba od žáků pro tento účel vyžadovaná absolutně nekorresponduje s úrovní B1, které by žáci „měli“ dosáhnout na konci oboru středoškolského vzdělávání zakončovaného maturitní zkouškou. A navíc se povinnost bilingvního vzdělávání zakotveného ve vyhlášce týká už základních škol (k 2. stupni základních škol se vyjadřovala ve výše uvedeném citátu Mgr. Hudáková, Ph. D.). Pokud bychom velmi zjednodušeně připustili, že by si měli neslyšící žáci na prvním stupni základního vzdělávání osvojit češtinu na úrovni A1 a na druhém by měli pokročit na úroveň A2, aby následně během střední školy mohli dospět na B1, pak si musíme s uvážením všeho výše uvedeného položit otázku, jak jde dohromady osvojování výstupů z naukových předmětů (už od základní školy) v psané češtině s jazykovou úrovní, které by měli dosáhnout neslyšící maturanti. Zdá se, že maturitní laťka

je nastavena příliš nízko, a pokud se pedagogové omezí při výuce jen na tuto úroveň, neosvojí si žáci v potřebném čase takové jazykové prostředky v českém jazyce, aby mohli skutečně nabývat dostatečné znalosti z naukových předmětů i v psané češtině a aby tak mohlo být reálně naplněno to, co školám novela zákona ukládá.

Stanovování úrovně, na které budou neslyšící žáci maturitní zkoušku z češtiny jako cizího jazyka vykonávat, bylo doprovázeno různými šetřeními a pretestacemi. Na základě neuspokojivých výsledků byla konečná úroveň češtiny jako cizího jazyka pro neslyšící snížena z původně plánované C1 na pouhou B1. Je zcela pochopitelné, že bylo potřeba vytvořit takový formát zkoušky, který bude pro žáky zvládnutelný, aby nedoplatili na to, jakým způsobem byli do té doby vzděláváni (podrobně Andrejsek, 2010, s. 36–39). Nabízí se však otázka, zda by stanovení této úrovně nemělo prodělat určitou revizi. Podobně jako maturitní zkouška celkově prochází nejrůznějšími úpravami (sjednocení původních dvou úrovní maturity z předmětů ve společné části maturitní zkoušky, zavádění povinné maturitní zkoušky z matematiky aj.), možná by i maturitní zkouška z češtiny pro neslyšící měla projít kritickým zhodnocením a úpravou (např. zvýšením úrovně požadovaných výstupů z českého jazyka), která však poskytne školám, potažmo žákům, dostatečné množství času, aby se na případnou změnu mohli připravit. Než k eventuálnímu přehodnocení minimální výstupní úrovně z českého jazyka u neslyšících maturantů na státní úrovni dojde,⁴⁴ mohou žákům u vědomí jejich „nejlepšího zájmu“ a zvýšení kompetencí v psané češtině jakožto důležitého nástroje dalšího vzdělávání pomoci školy samy takovou výukou jazyků, která bude odpovídat požadavkům, jež jsou na neslyšící žáky v naukových předmětech v obou jazycích kladeny.

⁴⁴ A než se případně promítnou tyto změny i do rámcových vzdělávacích programů (jak v konkrétně formulovaných očekávaných výstupech z předmětu čeština jako cizí jazyk pro neslyšící, či obecně pro žáky s odlišným mateřským jazykem, tak také v zařazení a popsání náplně a výstupů předmětu český znakový jazyk jednak pro neslyšící a jednak pro ty, pro které je český znakový jazyk jazykem druhým či cizím).

4.3. Tlumočník ve vzdělávání

(1) Školský zákon

„Podpůrná opatření spočívají v: (...) h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů (...)“ (§ 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 1. 2017).

(2) Vyhláška o vzdělávání žáků se SVP

„... u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání“ (§ 6 odst. 4 písm. c) vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

„Pokud žák pro komunikaci preferuje ČZJ, ale vzdělává se ve škole, třídě či skupině, kde tento jazyk pro komunikaci nevyužívají všichni, pak takovému žákovi poskytuje škola během vzdělávání službu tlumočníka českého znakového jazyka“ (§ 7 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

(3) Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

„Neslyšícím a hluchoslepým žákům středních škol a neslyšícím a hluchoslepým studentům vyšších odborných škol a vysokých škol, kterým byly z důvodu úplné nebo praktické hluchoty nebo hluchoslepoty přiznány mimořádné výhody II. stupně (průkaz ZTP) nebo III. stupně (průkaz ZTP/P), jsou tlumočnické služby poskytovány bezplatně za podmínek stanovených prováděcím právním předpisem“ (§ 8 odst. 3 zákona č. 384/2008 Sb.).

I v poskytování tlumočnických služeb neslyšícím žákům v průběhu vzdělávání došlo po poslední novelizaci školského zákona a související vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k významnému kroku. Právo na bezplatné poskytování tlumočnických měli neslyšící žáci komunikující v českém znakovém jazyce dosud jen během středního a vyššího odborného vzdělávání (podle zákona č. 384/2008 Sb.

a vyhlášky č. 73/2005 Sb.). Momentální znění legislativy však vychází v tomto ohledu neslyšícím vstříc a ač právo na tlumočnicka výslovně zaručuje zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob jen na středních a vyšších odborných školách, mohou nyní podle školského zákona neslyšící preferující v komunikaci český znakový jazyk využívat tlumočnických služeb už ve školách základních a mateřských.

Každá škola, která neslyšícího žáka vzdělává a služeb tlumočnicka využívá, má povinnost zajistit, aby byl tlumočnick k této práci dostatečně kompetentní, tj. aby měl vzdělání nebo praxi a vzdělání, kterým získal kompetence v českém znakovém jazyce na úrovni rodilého mluvčího a takové tlumočnické dovednosti a znalosti, které umožní plnohodnotné vzdělávání žáků (§ 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 1. 2017). Otázkou však je, jestli má škola sama kompetenci zhodnotit a ověřit způsobilost tlumočnicka v českém znakovém jazyce. Proto (zejm. jde-li o školu hlavního vzdělávacího proudu, kde nikdo český znakový jazyk neovládá, ale samozřejmě nejen tam) záleží na spolupráci školy s dalšími odborníky, kteří ověří, že tlumočnick skutečně tlumočí mezi češtinou a českým znakovým jazykem (tj. že nejde o převod do jiných komunikačních systémů) a že jeho tlumočnický výkon odpovídá požadavkům, které jsou na něj kladeny (tj. „provádí přesný překlad obsahu sdělení mezi účastníky komunikace formou, která je jasná a srozumitelná všem zúčastněným, a v komunikačním systému, který si žák zvolil“ (§ 7 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Pokud to odpovídá vzdělávacím potřebám žáka, je tlumočnick přítomen po celou dobu poskytování vzdělávání, i o přestávkách. Právě možnost přítomnosti tlumočnicka během přestávek má žákovi pomoci rozvíjet sociální dovednosti a navazovat vztahy s vrstevníky. Stejnou nebo podobnou funkci má i přítomnost tlumočnicka ve školských zařízeních (např. ve školní družině).

4.4. Shrnutí

V této kapitole byly představeny nejzásadnější změny, které do vzdělávání neslyšících přinesla poslední novela školského zákona a souvisejících vyhlášek. Vzdělávání neslyšících žáků zaznamenalo (minimálně „na papíře“) velké posuny, které těmto žákům otevřely nové možnosti: (1) právo na vzdělávání ve vybraném komunikačním kódu neslyšících a hluchoslepých osob spojené (2) s výukou českého znakového jazyka

a s výukou psaného českého jazyka a (3) s možností přítomnosti tlumočníka na všech stupních vzdělávání v případě, že český znakový jazyk není komunikačním kódem všech účastníků vzdělávání. Bylo poukázáno na možná úskalí, která se mohou vyskytnout v souvislosti s realizací výše uvedených práv neslyšících žáků v praxi, a to zejména v souvislosti s neprovázaností některých předpisů (např. mnoho variant možnosti realizace výuky českého a českého znakového jazyka v mezích, které školám ne/určují rámcové vzdělávací programy; nedefinování výstupů z českého jazyka jako jazyka cizího a českého znakového jazyka jako jazyka prvního a druhého/cizího v kurikulárních dokumentech; kontroverze v tom, jaké úrovně ovládnutí psané češtiny mají neslyšící žáci dosáhnout pro úspěšné složení maturitní zkoušky z tohoto jazyka v porovnání s tím, jaké úrovně (a kdy) by potřebovali dosáhnout, aby mohli ovládat výstupy z naukových předmětů i v psané češtině a aby tak český jazyk mohl pro tyto žáky skutečně plnit funkci jednoho z nástrojů dalšího vzdělávání). Protože se uvedené legislativní změny dotýkají z velké části vztahu mezi českým znakovým jazykem (prvním, mateřským jazykem neslyšících žáků) a češtinou (jako jazykem cizím, resp. druhým), bude v následující kapitole nastíněno, jak zákonodárci zakotvili v českém právním řádu výuku češtiny (a v češtině) pro žáky s odlišným mateřským jazykem, jejichž situace ve škole se v mnoha ohledech podobá situaci žáků neslyšících.

5. Legislativní ukotvení vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Stejně jako žáci neslyšící, patří do skupiny žáků se SVP žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) – mohli bychom je zařadit mezi žáky, kteří ve vzdělávání potřebují poskytnout podporu, která bude odpovídat jejich „kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platném od 1. 1. 2017), z nichž pocházejí a/nebo v nichž vyrůstají. Tímto tématem se budeme zabývat proto, že pokud je pro neslyšícího žáka mateřským jazykem český znakový jazyk, pak i takový žák patří mezi žáky OMJ.⁴⁵ Z toho důvodu mohou být pro vzdělávání neslyšících žáků inspirativní i ty části legislativy a kurikulárních dokumentů, které se týkají právě vzdělávání žáků s OMJ.

5.1. Kdo jsou žáci s odlišným mateřským jazykem

Skupinu žáků s OMJ tvoří dvě, resp. tři základní skupiny, se kterými pracuje i česká legislativa mj. v souvislosti s používáním jazyků při vzdělávání.

První z nich jsou *žáci – cizinci*. Tedy ti, kdo jsou občany jiných států, ale jimž byl povolen trvalý pobyt na území České republiky; ti, kterým bylo uděleno české vízum; azylanti a žadatelé o azyl, o mezinárodní ochranu apod. (Szymeczek, 2013, s. 42). Tito cizinci, zvláště žijí-li v České republice dlouhodobě, mohou, ale také nemusí mít odlišný mateřský jazyk.

Druhou skupinu tvoří *žáci – příslušníci národnostních menšin*, to znamená občané České republiky, kteří se hlásí k jiné než české národnosti (§ 2 odst. 2 zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin). Mateřským jazykem příslušníků národnostních menšin může být český jazyk nebo jazyk národnostní menšiny nebo mohou být bilingvní.

„Třetí“ skupinou jsou *žáci s odlišným mateřským jazykem*. Tato skupina je nejširší a může zahrnovat (s ohledem na mateřský jazyk konkrétních jednotlivců) předchozí dvě skupiny. Zároveň však do skupiny žáků s OMJ patří např. žáci ze smíšených manželství, kteří, ačkoli nemají statut cizince a nemusí se hlásit k jiné než české národnosti, mohou mít jiný mateřský jazyk než český.

⁴⁵ O neslyšícím žákovi v takovém případě neuvažujeme v rovině „postižení“, ztráty sluchu, ale v rovině kulturní a jazykové.

5.2. Jazyky ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Každý žák s OMJ (ve smyslu výše vymezené „třetí skupiny“) má ve škole právo na poskytnutí určité podpory, pokud nezná dostatečně vyučovací (český) jazyk. Zároveň však zákon ještě speciálně upravuje vzdělávání *žáků – cizinců* (skupina první) a *žáků – příslušníků národnostních menšin* (skupina druhá). Právě legislativní zakotvení jazykového vzdělávání *žáků – cizinců* a *žáků – příslušníků národnostních menšin* bude popsáno v této podkapitole.

5.2.1. Vzdělávání žáků – cizinců

Pokud je žák cizinec a zároveň splní určité podmínky vymezené v § 20 školského zákona (např. má trvalý pobyt na území ČR, je žadatelem o azyl aj.), má právo navštěvovat školu jakéhokoli stupně české vzdělávací soustavy (od mateřské školy dále). V případě, že *žák – cizinec* (resp. žák, který je dítětem cizince, který splňuje podmínky § 20 školského zákona) plní povinnou školní docházku na území České republiky, „zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy

a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole“ (§ 20 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb.).

Tedy Česká republika slibuje, že žákovi poskytne výuku českého jazyka jako jazyka cizího, aby se žák mohl zařadit mezi ostatní české spolužáky, a zároveň, je-li to možné, tak také výuku mateřského jazyka tohoto žáka. Stát tak uznává důležitost a hodnotu mateřského jazyka a kultury, byť odlišné od češtiny a české kultury, a podporuje bilingvní a bikulturní vzdělávání těchto žáků, přesněji řečeno vzdělávání v českém jazyce a kultuře (podmínkách), ale s tím, že mateřský jazyk a kultura žáka nejsou nepodstatné a mají se u žáka také dál rozvíjet.

Za zmínku stojí, jakým způsobem má probíhat výuka českého jazyka při přípravě těchto žáků do začlenění do školy hlavního vzdělávacího proudu. Pokud o to rodiče žáka (na základě předchozího informování ředitelem) zažádají, má žák právo navštěvovat třídu

pro jazykovou přípravu. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v § 11 stanoví:

„(2) Celková délka jazykové přípravy žáka je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců školního vyučování po sobě jdoucích.

(3) Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanoveného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.“

RVP ZV pro vzdělávací obor Cizí jazyk stanovuje (2016, s. 17), že „[v]zdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2.“ Tedy i cílem intenzivní jazykové přípravy žáků – cizinců by mělo být zřejmě dosažení úrovně A2.

Z výše uvedeného vyplývají dvě zajímavé skutečnosti ve vztahu ke vzdělávání neslyšících:

- (1) U cizinců si zákonodárci byli vědomi existence nejen jiného mateřského jazyka než češtiny, ale také jiné kultury (jak jazyk, tak také kultura by měly být u těchto žáků rozvíjeny). Ideálním cílem tedy je, aby byli *žáci – cizinci* nejen bilingvní, ale i bikulturní. V souvislosti s českým znakovým jazykem a neslyšícími bohužel žádnou zmínku o kultuře neslyšících nenacházíme, byť v odborné literatuře je jí v poslední době věnováno nemálo prostoru.⁴⁶
- (2) *Žáci – cizinci*, kteří mají nastoupit do českých škol, mohou projít intenzivním jazykovým kurzem, jehož obsah určuje RVP ZV pro vzdělávací obor Cizí jazyk – tedy i výstupy z kurzu by pravděpodobně měly odpovídat výstupů z Cizího jazyka za základní škole. Jinými slovy, během půl roku by *žáci – cizinci* měli dosáhnout úrovně A2 podle SERR. Neslyšící na rozdíl od toho mají (potřebují?) na dosažení úrovně B1 (k maturitě) celých 13–16 let (9 + 4 v případě, že jim není prodloužena školní docházka, 10 + 5/6 v případě, že jim je prodloužena docházka (podle § 16 odst. 2 písm. b) a § 43 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.).

⁴⁶ Např. Horáková (2012), Luetke-Stahlman (1998), Ladd (2003), Padden, Humpries (2005), DEX (2004), Power, Gregory (1999) aj. Tato kultura neslyšících kromě jiného souvisí s dospělými vzory (jazykovými a kulturními), s nimiž by se neslyšící děti v průběhu vzdělávání měly také setkávat. Přítomnost dospělých neslyšících ve vzdělávání neslyšících není nikde „přikázána“. Je jistě vhodné, že dospělí neslyšící jako jazykové a osobnostní vzory jsou pro děti přítomny v (alespoň některých) školách pro sluchově postižené. Protože však všichni žáci potřebují vzory, s nimiž se mohou identifikovat, své místo by tito dospělí neslyšící měli mít i na školách hlavního vzdělávacího proudu, které neslyšící žáci navštěvují.

5.2.2. *Vzdělávání žáků – příslušníků národnostních menšin*

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, v § 1 uvádí, že „[n]árodnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

Dále v § 11, který se zabývá vzděláváním a jazykem národnostní menšiny, stojí, že příslušníci národnostních menšin mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce buď v soukromých školách, v nichž je jazyk národnostní menšiny vyučovacím jazykem nebo vyučovaným předmětem, nebo ve státních školách, předškolních a školských zařízeních, kde byl za splnění určitých podmínek⁴⁷ jako vyučovací jazyk povolen jazyk národnostní menšiny.

Žáci, kteří byli vzděláváni v jazyce národnostní menšiny, mohou podle § 21 vyhlášky č. 177/2009 Sb. z tohoto jazyka skládat maturitní zkoušku, a to v profilové části maturit.⁴⁸ Zároveň tito žáci mohou skládat společnou a/nebo profilovou část maturitní zkoušky v jazyce národnostní menšiny.⁴⁹

V souvislosti se vzděláváním neslyšících se jako podstatné jeví tyto skutečnosti:

- (1) Národnostní menšina je charakterizována výčtem příkladů znaků, které její příslušníci splňují. Porovnáme-li tyto znaky s rysy komunity Neslyšících,⁵⁰ je patrné, že Neslyšící kromě společného etnického původu splňují všechny znaky národnostní menšiny. I proto je snad na místě sledovat, jaké právní předpisy se na vzdělávání příslušníků národnostních menšin vztahují. Stejně jako

⁴⁷ Podmínkami pro zajištění výuky v jazyce národnostní menšiny jsou např. existence výboru pro národnostní menšiny v dané obci a dostatečný počet žáků (obojí upravuje § 14 zákona č. 561/2004 Sb.). Pokud nejsou tyto podmínky splněny, mohou být školním vzdělávacím programem určeny předměty nebo jejich části, které se vyučují bilingválně, tj. v češtině i v jazyce národnostní menšiny (tamtéž).

⁴⁸ To je jim umožněno za předpokladu, že byla splněna pravidla pro možnost skládat z tohoto předmětu maturitní zkoušku – základní podmínkou je v tomto ohledu skutečnost, že za dobu vzdělávání (na střední škole) byl tento předmět, jazyk národnostní menšiny, vyučován nejméně v rozsahu 144 hodin.

⁴⁹ Od doby vzniku tzv. nové maturity se testy společné části maturit překládaly pouze do jazyka polské národnostní menšiny; příslušníci jiných národnostních menšin o nic podobného dosud nezažádali.

⁵⁰ Srov. Hrubý (1997, s. 38–39), Komárková (2007) aj.

příslušníci národnostních menšin, tak i neslyšícím zaručuje legislativa právo na vzdělávání v jejich mateřském jazyce (viz kap. 4.1). V tomto ohledu je tedy situace neslyšících komunikujících v českém znakovém jazyce a situace příslušníků národnostních menšin stejná.

- (2) Zajímavým rozdílem ovšem je, že příslušníci národnostních menšin mohou v profilové části maturity skládat zkoušku právě z jazyka národnostní menšiny. S ničím takovým se v současné době u neslyšících nesetkáváme. V České republice bohužel zatím neexistuje škola, na níž měli žáci možnost skládat maturitní zkoušku z českého znakového jazyka. Bude jistě do budoucna zajímavé sledovat, zda se tato praxe změní, například i v souvislosti s poslední úpravou školské legislativy a s pevným zakotvením českého znakového jazyka jako jazyka vyučovacího a vyučovaného pro žáky, kteří tento komunikační kód preferují.

5.3. Shrnutí

V této podkapitole byly představeny některé důležité paragrafy, které se vztahují k jazykovému vzdělávání žáků s OMJ, resp. *žáků – cizinců* a *žáků – příslušníků národnostních menšin*. Do skupiny žáků s OMJ bychom totiž mohli zařadit i žáky neslyšící, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk. Z výše uvedeného však vyplynuly tři podstatné rozdíly, které legislativně vzdělávání neslyšících a vzdělávání slyšících žáků s OMJ odlišují.

Prvním z nich je, že na rozdíl od neslyšících, klade právní řád při vzdělávání (slyšících) žáků s OMJ důraz nejen na bilingvnost, ale i na biculturnost.

U příslušníků národnostních menšin zákon také umožňuje skládat profilovou část maturitní zkoušky právě z jazyka národnostní menšiny. Přestože u neslyšících má být český znakový jazyk jazykem vyučovacím i vyučovaným a vedle toho se má vyučovat čeština v psané formě, skládají neslyšící žáci maturitu v současné době z českého jazyka (a případně jiných mluvených jazyků), nikoli však z českého znakového jazyka.

Třetím podstatným rozdílem, který tato kapitola ukázala, je, že *žáci – cizinci* by během půlroční jazykové přípravy měli ovládnout češtinu „z nuly“ na úroveň A2 podle SERR. Žákům neslyšícím však paradoxně shledali zákonodárci za nutné poskytnout

na dosažení úrovně B1, tedy úrovně jen o jeden stupeň vyšší než u *žáků – cizinců*, celých 13–16 let. Nabízí se tak otázka, čím je tento rozpor dán. Možná, že spočívá i v metodách výuky slyšících a neslyšících a v tom, jaká podpora je těmto žákům při vzdělávání poskytována. V následující kapitole se proto zaměříme na některá podpůrná opatření, která legislativa těmto skupinám žáků nabízí.

6. Podpůrná opatření pro neslyšící žáky a pro žáky s odlišným mateřským jazykem

V předchozích kapitolách bylo uvedeno, jaké důležité paragrafy vstupují do vzdělávání neslyšících žáků a žáků s OMJ, jak jejich vzdělávání ovlivňují, resp. jakým směrem by se podle nich mělo vzdělávání těchto žáků ubírat. Protože jak žáci neslyšící, tak také slyšící žáci s OMJ potřebují ve vzdělávání poskytnout podporu z důvodu jejich nedostatečné znalosti většinového jazyka, přinesla jim poslední novelizace školského zákona některá tzv. podpůrná opatření, která jim mají ke zvyšování kompetencí v češtině jako cizím jazyce pomoci. Jak již bylo zmíněno v kapitole 3, jsou tato podpůrná opatření rozčleněna do pěti stupňů. První stupeň tvoří taková opatření, která vyžadují jen minimální úpravy průběhu výchovy a vzdělávání daného žáka. Druhý až pátý stupeň nabízí žákům rozsáhlejší podporu, která je svázána i s finančním zabezpečením této podpory ze strany státu (podle tzv. normované finanční náročnosti příslušného opatření).

Tato kapitola představí vybraná podpůrná opatření z vyhlášky č. 27/2016 Sb. určená pro žáky neslyšící a pro žáky s OMJ, a to hlavně ta, která souvisí s výukou češtiny jako cizího jazyka. Následně bude popsáno několik zcela konkrétních doporučení z Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, který byl vypracován na Univerzitě Palackého v Olomouci a nabízí návody na to, jak podpůrná opatření z vyhlášky č. 27/2016 Sb. týkající se zvyšování kompetencí žáků v češtině jako cizím jazyce realizovat i mimo jazykové vyučování, tedy při výuce naukových předmětů (viz kap. 4.2).

6.1. Stručná charakteristika podpůrných opatření zaměřených na rozvoj kompetencí v českém jazyce pro (slyšící) žáky s OMJ

Žáci, kteří potřebují, aby jim byla poskytnuta podpůrná opatření pouze z důvodu jejich nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, resp. češtiny, jsou zařazováni do prvního až třetího stupně podpůrných opatření.

První stupeň se týká především těch žáků, kteří češtinu více méně ovládají a potřebují případně jen velmi drobnou dopomoc.

Do druhého stupně podpůrných opatření mohou být zařazeni mj. žáci z odlišného kulturního prostředí, životních podmínek a/nebo žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, jejichž obtíže jsou ale spíše mírné (nejde tedy např. o žáky, kteří by nově přicestovali do České republiky a nastoupili do školy zcela bez znalosti českého jazyka). Speciálně pro tyto žáky (z odlišného kulturního prostředí) je mezi poskytovaná podpůrná opatření zařazeno posílení výuky českého jazyka nebo výuka češtiny jako jazyka cizího, a to v rozsahu v předškolním vzdělávání 4 x 15 minut týdně (ale max. 80 hodin), v základním a středním vzdělávání 3 hodiny týdně (ale max. 120 hodin). Pro výuku těchto žáků mohou být ve škole využity speciální učební pomůcky a postupy. Ty nejsou již v příloze vyhlášky dále upřesňovány. Definovány mají být v individuálním vzdělávacím plánu žáka.

Ve třetím stupni podpůrných opatření jsou kromě jiných zařazeni žáci z odlišného kulturního prostředí a/nebo žáci s neznalostí vyučovacího jazyka, která má významný vliv na průběh vzdělávání a dosahované výsledky. Těmto žákům mohou být poskytnuta nejrozumnější podpůrná opatření. Z oblasti metod výuky zmiňuje příloha vyhlášky např. využívání didaktických her a tvořivé psaní v mateřském a cizím jazyce. Po stránce úprav obsahu a výstupů vzdělávání vyhláška výslovně uvádí, že výstupy a výsledky vzdělávání se mohou upravovat jen pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pro ostatní žáky je možné „pouze“ posilovat výuku v těch předmětech, v nichž žák nedosahuje uspokojivých výsledků. U žáků s OMJ jde tedy o posílení výuky češtiny jako cizího jazyka a o rozvoj kompetencí žáka v češtině i mimo jazykové vyučování. Posílení výuky češtiny jako cizího jazyka je ve třetím stupni podpůrných opatření možné ve stejné týdenní hodinové dotaci jako u druhého stupně podpůrných opatření, ovšem s povolením většího maximálního množství hodin (u předškolního vzdělávání max. 110 hodin, u základního a středního max. 200). Plán podpůrných opatření očekává, že tuto činnost (kvalifikovanou výuku češtiny jako cizího jazyka) zajistí učitel nebo speciální pedagog.

Co se týče podmínek přijímání ke vzdělávání a podmínek jeho ukončování, má ředitel (podle popisu třetího stupně podpůrných opatření) za úkol uzpůsobit žákovi průběh přijímacího řízení nebo ukončování vzdělávání s ohledem na jeho SVP. Otázkou však je, jakým způsobem to může ředitel žákům s OMJ zajistit v případě, že se jedná o přijímání ke střednímu vzdělávání ukončovanému maturitní zkouškou nebo o ukončování středního vzdělávání jinak než maturitní zkouškou („učňovské zkoušky“). Obě tyto zkoušky totiž probíhají v současné době jednotně – jsou zadávány centrálně pro všechny žáky napříč republikou (podobně jako státní maturity). Ředitel školy, kde je nebo chce být vzděláván žák

se SVP, má tedy za úkol zajistit takovou úpravu zkušební dokumentace (a obsahu zkoušky), která bude odpovídat potřebám žáka. Tyto úpravy, na rozdíl od maturit, neprobíhají jednotně. MŠMT proto vydalo doporučení, které má ředitelům přiblížit, jak mají zkoušky pro žáky se SVP přizpůsobit.⁵¹ Ovšem tato doporučení se týkají především fyzické podoby samotné zkoušky (zejm. formálních úprav zkušební dokumentace, jako je např. zvětšení písma apod.), nikoli však obsahové složky a hodnocení. Zůstává proto otázkou, zda je např. při centrálním vyhodnocování nějakým způsobem zohledňována žákova nedostatečná znalost českého jazyka, která ho může výrazně znevýhodnit u přijímacích zkoušek v porovnání s jeho vrstevníky, rodilými mluvčími češtiny (zvláště když jeden ze dvou zkušebních předmětů je český jazyk).

6.2. Stručná charakteristika podpůrných opatření zaměřených na rozvoj kompetencí v českém jazyce pro neslyšící žáky

Ačkoli poslední úprava školského zákona v oblasti vzdělávání žáků se SVP upustila od klasifikace těchto žáků na základě jejich diagnóz (jednotlivých druhů postižení a znevýhodnění), v oblasti podpůrných opatření se této kategorizaci již nevyhnula. Žákům se sluchovým postižením mohou být obecně poskytována podpůrná opatření prvního až pátého stupně, avšak žáci, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk (tedy ti, kteří později u maturit patří do skupin SP3-T nebo SP3-T-A⁵²), jsou zařazováni do třetího až pátého stupně podpůrných opatření. Přehled podpůrných opatření z přílohy 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. počítá s tím, že do třetí skupiny jsou zařazováni žáci nedoslýchaví, do čtvrtého stupně žáci s těžkým sluchovým postižením, pátý stupeň podpory je zpravidla poskytován žákům s kombinovaným postižením.

⁵¹ Viz doporučení MŠMT k implementaci podpůrných opatření při přijímacím řízení. Dostupné online na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/informace-k-aplikaci-podpurnych-opatreni-pri-prijimacim>> [cit. 2014-03-25.]

⁵² Podle číselníku uzpůsobení zkušební dokumentace pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními pro konání maturitní zkoušky. Dostupné online na: <<http://www.novamaturita.cz/kategorizace-zaku-1404034002.html>> [cit. 2017-02-15]) je žákem ze skupiny SP3-T „žák se sluchovým postižením ve skupině 3 s nárokem na tlumočení do/ z českého znakového jazyka“ a žákem skupiny SP3-T-A „žák se sluchovým postižením ve skupině 3 s nárokem na asistenci a tlumočení do/ z českého znakového jazyka (u povinných zkoušek).“ Skupina 3 je v příloze 2 vyhlášky č. 177/2009 Sb. popsána jako skupina, do které patří žáci, kteří v komunikaci preferují český znakový jazyk a považují ho za svůj mateřský.

Na úrovni třetího stupně podpůrných opatření se žákům neslyšícím v oblasti výuky českého jazyka mohou poskytnout totožná podpůrná opatření jako žákům s OMJ, kteří dostatečně neovládají češtinu jako vyučovací jazyk.⁵³ Na rozdíl od žáků s OMJ se však mezi podpůrnými opatřeními pro žáky neslyšící explicitně jmenuje (kromě např. rozvoje sluchového vnímání, odezírání aj.) také výuka českého znakového jazyka, tedy preferovaného/prvního/mateřského a zároveň vyučovacího jazyka neslyšících žáků, jako předmětu speciálně pedagogické péče.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření samozřejmě zahrnuje vše z předchozích stupňů. S ohledem na konkrétní potřeby žáka může být i redukován obsah a výstupy vzdělávání.⁵⁴ V rámci individuálního vzdělávacího plánu se pro žáka stanoví výuka českého znakového jazyka a výuka češtiny jako cizího jazyka. Výuka českého znakového jazyka je ještě zdůrazněna v oblasti intervence, kde se opět uvádí mezi předměty speciálně pedagogické péče.

Pátý stupeň, s ohledem na to, že je zaměřen na podporu zejména pro žáky s kombinovaným postižením, nepřináší v oblasti práce s výukou jazyků další nové možnosti a formy podpory. Předpokládá naopak výraznou redukci učiva, individuální výuku, využití dalších pedagogických pracovníků atp.

6.3. Konkrétní možnosti realizace podpůrných opatření pro rozvoj kompetencí žáka v psané češtině jako cizím jazyce ve výuce naukových předmětů

Jak bylo zmíněno, podpůrná opatření pro žáky, kteří se z důvodu svých specifických potřeb učí češtinu jako jazyk cizí, počítají s užitím speciálních pomůcek a postupů při výuce. V této kapitole se zaměřím na to, jak konkrétně by mohly tyto speciální postupy vypadat ve výuce naukových předmětů.⁵⁵ Pro (slyšící) žáky s OMJ, kteří se vzdělávají ve školách,

⁵³ V případě neslyšících není vyučovacím jazykem čeština, ale český znakový jazyk, avšak podpůrná opatření se týkají posílení kompetencí v češtině jako v cizím jazyce, tudíž jsou „platná“ jak pro žáky s OMJ, tak pro žáky neslyšící.

⁵⁴ Toto opatření může být velmi zrádné. Je proto potřeba vždy velmi pečlivě zvažovat, zda a kde (ve kterých předmětech) k redukování učiva přistoupit, kde je takové opatření skutečně odůvodněné, tj. kde jde o „překážky na straně žáka“. Důvodem k redukci učiva by rozhodně neměla být neschopnost školy zajistit kvalifikovaného učitele např. pro výuku českého jazyka jako jazyka cizího, učitele českého znakového jazyka nebo tlumočníka.

⁵⁵ Rozsáhlou a složitou oblast samotné výuky češtiny jako cizího jazyka ponechám vzhledem k rozsahu a zaměření této práce stranou.

kde je vyučovacím jazykem čeština, jsou výstupy z naukových předmětů stanovovány v českém jazyce. Pro žáky vzdělávané v českém znakovém jazyce jsou tyto výstupy definovány jak v českém, tak v českém znakovém jazyce. V této kapitole se budeme věnovat jen výstupům v češtině jako cizím jazyce, které jsou oběma těmito skupinám (slyšícím žákům s OMJ a žákům neslyšícím) společné. Konkrétně se zaměříme na to, jakými způsoby je možné s češtinou jako cizím jazykem v naukových předmětech pracovat. V tomto ohledu by snad mohla být inspirativní některá navrhovaná opatření z tzv. Katalogů podpůrných opatření (dále jen Katalogy), které byly vypracovány na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ty představují „přesná“ doporučení pro vyučující a mají jim být návodem, jak se žáky se SVP při výuce pracovat. To, že se momentální legislativní úprava vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami právě těmito Katalogy výrazně inspirovala, je zřejmé již na první pohled. Zatímco však vyhláška a její přílohy jsou svým způsobem stručné, Katalogy představují detailněji rozpracované podněty. Implementace některých z nich do výuky neslyšících žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka by mohla být užitečná.

Katalogy jsou rozděleny do několika dílů. Kromě části společné obsahují samostatné díly pro jednotlivé typy postižení a znevýhodnění. Jedním z Katalogů je tedy Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání (dále jen Katalog pro SP) a dalším je např. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (dále jen Katalog pro SZ). Mezi žáky se sociálním znevýhodněním tento Katalog pro SZ řadí také žáky s OMJ. Na rozdíl od Katalogu pro SP, který se v oblasti metod výuky výrazně zaměřuje na úpravu akustických podmínek výuky a zlepšení podmínek pro odezírání, nabízí Katalog pro SZ přesné metody, které učitel může ve výuce použít, pokud vzdělává žáka s OMJ.

Mnohé z doporučovaných postupů a metod odrážejí to, jak obecně s žáky (nejen se SVP) pracovat – např. respektovat jejich styl učení, střídat organizační formy výuky, ověřovat porozumění vykládané látce, klást důraz na činnostní učení, pracovat s kolektivem třídy, s jejím klimatem atd. Podpůrná opatření uvedená v Katalogu pro SZ reagují na to, jak navázat spolupráci mezi školou a rodiči žáka, kteří nemusí dobře rozumět češtině (např. opatření uvedená na s. 129–138). Katalog pro SZ vede učitele k tomu, aby také získávali informace o mateřském jazyce žáka a kultuře, z níž žák pochází, aby si všímali jazykových dovedností žáka v jeho mateřském jazyce a toho, zda tyto dovednosti odpovídají

věku žáka (s. 140), aby byly žákovi během výuky naukových předmětů zpřístupňovány i materiály v jeho mateřském jazyce a aby mu bylo umožněno získané poznatky také v jeho mateřském jazyce interpretovat a zpracovávat (s. 224). Katalog pro SZ dále uvádí některé obecné zásady pro výuku češtiny jako cizího jazyka (např. začít od pamětného osvojování základních frází a izolovaných výrazů, využívat speciální učebnice pro výuku češtiny jako cizího jazyka atd. (s. 143)). Za zmínku stojí, že v Katalogu pro SZ se dočteme, že výuka češtiny jako cizího jazyka⁵⁶ by se měla/mohla realizovat „místo hodin českého jazyka nebo místo předmětu, ve kterém se žáci nejméně orientují“ (s. 145). Katalog pro SZ tak upozorňuje učitele na to, aby výuka češtiny jako cizího jazyka nebyla žákovi zařazena pro rozvrhu na úkor předmětu, v němž může zažít úspěch, ale spíše na úkor toho předmětu, ve kterém (možná i kvůli nedostatečné jazykové vybavenosti v češtině v případě slyšících žáků s OMJ) selhává.⁵⁷

Z metod, které se přímo vztahují k rozvoji kompetencí v českém jazyce jako jazyce cizím v naukových předmětech (tedy mimo samotné výuky češtiny jako cizího jazyka), můžeme z Katalogu pro SZ uvést několik, které by mohly být nosné i ve vzdělávání neslyšících žáků, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk.

1) Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech (Katalog pro SZ, 2015, s. 74–76)

Při vzdělávání žáků, kteří neovládají český jazyk na úrovni rodilého mluvčího, je potřeba, aby měl učitel kromě obsahového cíle stanovený v dané výukové jednotce i cíl jazykový. Podle Katalogu pro SZ zahrnuje obsahový cíl „znalosti a dovednosti, které si žáci v hodině osvojí nebo vyzkouší“ (s. 74) a cíl jazykový určuje, jakým způsobem mají být žáci schopni se o získaných znalostech a dovednostech v češtině vyjadřovat. „[J]e třeba stanovit konkrétní slova, fráze a další jazykové prostředky, a to dle jejich dosažené jazykové úrovně. Ty pak jsou žákům k dispozici pro jejich užívání (napsané na viditelném místě ve třídě, zalaminované jako kartičky k dispozici pro osobní používání apod.)“ (tamtéž). Příklad stanovení obsahového a jazykového cíle výuky představuje obrázek 4.

⁵⁶ Podle současného znění legislativy by šlo zřejmě o výuku češtiny jako cizího jazyka na základních a středních školách v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně (viz kapitola 6. 1).

⁵⁷ Výuka češtiny jako cizího jazyka místo jiného školního předmětu by se asi týkala především žáka, který by měl na základě individuálního vzdělávacího plánu zařazenou výuku češtiny jako cizího jazyka jako jediný (či jeden z mála) z třídy.

Obrázek 4: Příklad aplikace podpůrného opatření – stanovení obsahového a jazykového cíle⁵⁸

PŘÍKLAD APLIKACE

Příklad stanoveného jazykového a obsahového cíle pro hodinu přírodopisu v 6. třídě na téma Hlodavci.

Obsahový cíl:

- Žák podle obrázků analyzuje hlavní znaky skupiny hlodavců.
- Žák zná 2 konkrétní příklady hlodavců žijících v lese.
- Žák pojmenuje základní charakteristiky vybraných zástupců.
- Žák porovná uvedené dva zástupce dle vybraných kritérií.

Jazykový cíl:

- Žák se zapojí do práce tímto způsobem:
- Sdílí své nápady o hlodavcích.
- Popisuje obrázky.
- Ústně předává spolužákovi získané informace.
- Naslouchá spolužákovi, zapisuje informace od něj získané.
- Informace dále propojuje do vět či do textu.

Jazykové prostředky:
Konkrétní jazykové prostředky, které dopomohou žákovi k vyjádření obsahu (např. začátky vět, slovesa, jazykové vazby):

*Základní znak..., Vyskytují se..., Živí se..., Jsou součástí...
 Vypadá..., tělo je..., živí se..., potravou je..., žije..., jejím predátorem je... (záleží na žákovi, jak větu začne).
 Slovní zásoba: hlodavci, savci, hlodavé zuby, rozmnožování, všežravci, predátor, veverka obecná, myšice lesní.
 S těmito slovy pak musíme ve výuce aktivně pracovat. Například tak, že je průběžně píšeme na tabuli, že necháme ostatní, aby je žáci vysvětlili, nebo je začleníme do pracovních listů, případně připravíme žákovi tabulku s těmito výrazy, kterou dostane k pracovnímu listu.*

2) Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání (Katalog pro SZ, 2015, s. 67–70)

Principem vizualizace podle Katalogu pro SZ je, že nabízí obsahové informace, které chceme předat (např. formou obrázku); pomáhá strukturování myšlenek či získaných informací (např. formou tabulky); podporuje rozvoj slovní zásoby (např. poskytuje klíčová slova nebo motivuje žáka k jejich vyhledávání); podporuje, aby žák sám vyjádřil získané informace (např. poskytuje takovou strukturu klíčových slov, která mohou být pro žáka osnovou a vodítkem při vyjadřování se k danému obsahu). Učitel by tak měl na základě jazykového cíle, který si stanovil, využít takové techniky vizualizace obsahu učiva, které žákovi pomohou daného jazykového cíle dosáhnout. Žák si pro tento účel např. k danému

⁵⁸ Převzato z Katalog pro SZ (2015, s. 75–76).

předmětu vypracovává slovníček, může mít obrázky klíčových pojmů a jejich definice. Materiály, které učitel ve výuce užíval, pak mohou být i součástí zkoušení a testů, kdy žák k sobě přiřazuje obrázky, pojmy a definice apod. V případě žáka, který je vzděláván ve třídě, kde je pro ostatní žáky čeština jazykem mateřským, mohou být podle Katalogu pro SZ žákovi tyto konkrétní vizuální materiály (hesla, obrázky, tabulky, schémata aj.) i oporou pro práci ve skupině.

3) **Skupinová práce podporující komunikaci** (Katalog pro SZ, 2015, s. 94–96)

Toto opatření představené v Katalogu pro SZ reaguje na skutečnost, že výklad v učebnicích i výklad učitele se často děje prostřednictvím odborného jazyka. Na rozdíl od toho se při práci ve skupině spolužáků tolik odborně nehovoří. Pro žáka s OMJ tak může být práce ve skupině přínosná zejm. v tom ohledu, že je mu obsah učiva předán v jiné formě (slovy Katalogu pro SZ v tzv. *komunikačním jazyce*) a zároveň ho nutí, aby se sám k tématu nějak vyjádřil.

Tento princip práce je možné dobře využít také ve vzdělávání žáků neslyšících, a to ať už jsou vzděláváni mezi slyšícími spolužáky, jejichž mateřštinou je čeština, nebo v kolektivu dalších neslyšících žáků. V obou případech by pochopitelně musel být český jazyk využit ve formě, která bude neslyšícímu žákovi smyslově přístupná, tj. formou psané komunikace, např. chatu a získávání informací z psaného textu – encyklopedií, internetu aj. Takové zapojení českého jazyka do naukových předmětů by mohlo být pro neslyšící žáky přínosné, protože čeština by nebyla využívána jen jako jazyk pro vyplňování cvičení v hodinách češtiny, ale jako jeden z nástrojů komunikace, která reálně probíhá. Samozřejmě je v takovém případě potřeba počítat s tím, že si žák český jazyk teprve osvojuje a že tedy informace, které je schopen předat v češtině, jsou na nižší úrovni než znalosti, které ve skutečnosti má. Zároveň je potřeba dbát na to, aby se výuka naukových předmětů nestala výukou jazykovou. Ovšem využití psané češtiny při skupinové práci (v rozumné míře) by mohlo být pro žáka obohacující.

4) **Metody aktivního učení** (Katalog pro SZ, 2015, s. 97–103)

Katalog pro SZ představuje kromě jiného také různé metody aktivního učení, z nichž některé jsou zaměřeny na práci s psaným textem, tedy s tou formou češtiny, která je i pro neslyšící žáky plně smyslově přístupná. Jde o metody, které různým způsobem vedou žáky k pozornému čtení a k přemýšlení o přečteném. Žáci si např. dělají po stranách textu

značky podle toho, zda je pro ně daná informace nová, nebo zda ji už znali, zda se nějak rozchází s tím, co si o tématu mysleli nebo co o něm věděli, případně zda informaci nerozumí (jedná se o tzv. metodu I. N. S. E. R. T. – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking). Další metody, které Katalog pro SZ zmiňuje, jsou různé způsoby práce s klíčovými slovy, s otázkami k textu, ke skupinové práci aj. Všechny tyto metody mohou být užitečné ve výuce žáků, pro něž je čeština jazykem cizím, ale i samozřejmě ve výuce těch, pro které je čeština jazykem mateřským.

5) Podpora rozvoje myšlenkových operací (Katalog pro SZ, 2015, s. 161–165)

Cílem tohoto opatření, tak jak ho popisuje Katalog pro SZ, je vést žáka k tomu, aby si dokázal systematizovat poznatky, aby je uměl usouvztažňovat s dalšími již nabytými znalostmi a dovednostmi a také aby je dokázal propojovat s vlastními zkušenostmi. K tomu, jak tohoto cíle dosáhnout, existuje mnoho prostředků a způsobů práce (s. 162), které se běžně užívají ve vzdělávání všech žáků (nejen těch s OMJ). V souvislosti se vzděláváním žáků s nedostatečnou kompetencí v českém jazyce ale stojí za pozornost jeden jev, na který upozorňuje příklad aplikace tohoto podpůrného opatření (popisovaný na s. 163–164). Ten ukazuje, jak učitelka pracovala s dívkou s OMJ, která měla potíže s kategorizací předmětů, dějů a různých skutečností. Tento příklad je oprávněně uveden v Katalogu pro SZ mezi podpůrnými opatřeními pro žáky s OMJ. Každý jazyk se totiž stává brýlemi, kterými se díváme na svět, a pomocí tohoto jazyka pak svět popisujeme a interpretujeme (Vaňková, 2013). A právě kategorizace je jedním z jevů, který se jazyk od jazyka liší. Žák s OMJ tak může přicházet do českého vzdělávacího systému s tím, že si např. pod pojmem květina či nábytek vybaví jiné prototypické zástupce dané skupiny než rodilý mluvčí češtiny, nebo nemusí vůbec takovou kategorii znát, neboť jeho mateřský jazyk tuto kategorii nemá a předměty a skutečnosti kategorizuje odlišným způsobem. To může vést k různým nedorozuměním a nepochopením souvislostí, které učitel pokládal očima svého jazyka za automatické. Proto bychom v rámci „rozvoje myšlenkových operací“ měli při výuce všech žáků s OMJ, tedy i žáků neslyšících, a při zvyšování jejich dovedností v češtině věnovat kategorizaci pozornost a nepokládat ji za samozřejmost, neboť samozřejmá není. V systematizaci skutečností do určité hierarchie může být žákovi užitečná např. i vizualizace zmiňovaná v bodě 1).

6.4. Shrnutí

V této kapitole byla představena některá podpůrná opatření, která nabízí současná legislativa žákům s OMJ, ať už se jedná o žáky neslyšící nebo slyšící. Z kapitol 6.1 a 6.2 se ukázalo, že slyšícím žákům s nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka je poskytována podpora prvního až třetího stupně podpůrných opatření. Na rozdíl od toho jsou pro neslyšící žáky preferující v komunikaci český znakový jazyk, kteří se češtinu učí jako jazyk cizí, určena podpůrná opatření třetího až pátého stupně podpůrných opatření (podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.). Obě tyto skupiny žáků mají nárok na výuku češtiny jako cizího jazyka, žáci neslyšící navíc i na výuku svého mateřského jazyka – českého znakového jazyka. Protože by se ale rozvoj jazykových dovedností v češtině neměl u žáků s OMJ omezit jen na samotnou jazykovou výuku, bylo v kapitole 6.3 popsáno několik konkrétních námětů z Katalogu podpůrných opatření určeného pro žáky vyžadující podporu ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, jak by se dalo pracovat s češtinou jako cizím jazykem ve výuce naukových předmětů (stanovit si obsahový i jazykový cíl hodiny a pro dosažení toho jazykového cíle používat v maximální možné míře vizualizaci obsahu vzdělávání; zapojit zajímavé a tvůrčí způsoby práce s psaným textem; využívat češtinu v diskuzi se spolužáky při skupinové práci, podporovat rozvoj myšlenkových operací žáka a pomoci mu strukturovat poznatky do sítě vztahů, které mu umožní lépe pochopit a postihnout souvislosti a hierarchii pojmů). Tyto konkrétní návrhy nejsou žádným průlomovým nápadem, ale mohly by se stát určitým východiskem pro učitele neslyšících, kteří stojí před úkolem vést žáky k tomu, aby si poznatky z naukových předmětů osvojovali (alespoň do určité míry) jak v českém znakovém jazyce, tak v češtině.

7. Závěr

Cílem této práce bylo analyzovat současnou situaci jedné oblasti speciální pedagogiky, a sice vzdělávání neslyšících žáků, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk. Tato problematika byla představena z perspektivy nového legislativního zakotvení vzdělávání této skupiny žáků po zásadních změnách školského zákona, jejichž část vstoupila v platnost v září 2016 a další v lednu letošního roku. Práce se pokusila představit právní úpravu vzdělávání žáků neslyšících z jazykového a kulturního pohledu, tedy z hlediska toho, jak je/má být ve výuce neslyšících nakládáno s českým a českým znakovým jazykem, a to v porovnání s paragrafy, které se věnují vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, resp. žáků – cizinců a žáků – příslušníků národnostních menšin.

Ze všeho, co bylo popsáno v předchozích kapitolách, vyplynulo, že legislativa učinila ve vztahu ke vzdělávání neslyšících tři významné kroky, které byly zaneseny i mezi tzv. podpůrná opatření poskytovaná neslyšícím žákům: výslovně zakotvila právo na to, aby se pro neslyšící stal český znakový jazyk jazykem vyučovacím a aby tomuto jazyku byli neslyšící také vyučováni a český jazyk aby byl pro tyto žáky vyučován jako jazyk cizí. Pro to, aby se český znakový jazyk mohl stát vyučovacím jazykem pro neslyšící i ve školách, kde pedagogové tento jazyk (v dostatečné míře) neovládají, umožnila novela zákona využít tlumočnických služeb, a to i (oproti zákonu o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob) v předškolním a základním vzdělávání a ve školských zařízeních. Zároveň byl také uzákoněn požadavek, aby se výuka češtiny jako cizího jazyka neomezila jen na jazykovou výuku, ale aby byly výstupy ze vzdělávání v naukových předmětech stanovovány nejen v českém znakovém jazyce, ale právě i v (psané) češtině. Tento požadavek se jeví jako kontroverzní v porovnání s tím, k jaké úrovni ovládnutí psané češtiny jsou neslyšící ve školách vedeni (u maturity pouze úroveň B1 podle SERR). Zároveň může být práce s češtinou jako cizím jazykem ve výuce naukových předmětů pro některé pedagogy těžko uchopitelná, a proto jsme se v opoře o Katalog pro SZ pokusili představit několik základních metod výuky, které by češtinu jako cizí jazyk v naukových předmětech podpořily a pomohly tak dostat výzvě k tomu, aby neslyšící výstupy z naukových předmětů ovládali jak v češtině, tak v českém znakovém jazyce.

Legislativní posun ve vzdělávání neslyšících žáků není malý a jistě se ubírá správným směrem, když se snaží podpořit bilingvnost neslyšících žáků. Ovšem v porovnání s legislativním ukotvením vzdělávání žáků – cizinců a žáků – příslušníků národnostních

menšin, vidíme, že i poslední změny ve školské legislativě mají vůči vzdělávání neslyšících žáků určité rezervy. Jednou z nich je prozatímní opomíjení kultury Neslyšících, které na rozdíl od mateřských kultur (slyšících) žáků s odlišným mateřským jazykem nepřikládá právní řád důležitost a nijak se nezmiňuje o potřebě podpory a rozvíjení této kultury při vzdělávání neslyšících žáků. Dalším významným rozdílem jsou požadavky na to, jaké úrovně ovládnutí češtiny a v jakém časovém horizontu by měli dospět neslyšící žáci v kontrastu se žáky – cizinci. Posledním z podstatných rozdílů, které komparace legislativního ukotvení vzdělávání různých skupin žáků s odlišným mateřským jazykem ukázala, je to, že na rozdíl od žáků – příslušníků národnostních menšin neskládali dosud žáci neslyšící na žádné české škole maturitní zkoušku ze svého mateřského jazyka – z jazyka českého znakového. Uvidíme, co v tomto ohledu přinese praxe. Vzhledem k tomu, že legislativní změny ve vzdělávání neslyšících jsou značné a relativně nové (nerealizují se zatím ani jeden celý školní rok), je ještě brzy hodnotit jejich dopady. Před speciálními pedagogy a dalšími, kteří do vzdělávání neslyšících vstupují, proto stojí výzva přenést legislativní změny „z papíru do praxe“ a reflektovat při tom to, jakým způsobem jsou tyto změny v souladu či rozporu s jinými právními předpisy a případně se zasazovat o další úpravy legislativního ukotvení vzdělávání neslyšících žáků, které těmto žákům otevře nové možnosti a zajistí jim taková práva, aby se mohli co nejlépe (nejen po stránce jazykové vybavenosti) zapojit např. do pracovního procesu. Jednou z prospěšných věcí by v tomto ohledu snad mohl být i popis českého znakového jazyka v rámci úrovní, které vymezuje SERR, a tak i popsání úrovně, jakou by měl ovládat rodilý nebo „téměř rodilý“ mluvčí tohoto jazyka. Možná by takový krok totiž mohl pomoci uvést do praxe maturitní zkoušku z českého znakového jazyka, na kterou snad neslyšící žáci mají také právo. Zároveň by mohl (alespoň v hrubých rysech) popsat i sociokulturní rámec tohoto jazyka a v neposlední řadě by mohl přispět k plánování samotné výuky českého znakového jazyka jako jednoho z vyučovaných předmětů.

Seznam použité literatury a zdrojů

ANDREJSEK, J. *Státní maturitní zkouška z českého jazyka pro neslyšící studenty*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.

ASNEP. *Expertní komise pro otázky vzdělávání (EKOV)* [online]. ASNEP, © 2013–2017 [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/rubriky/komise/ekov/>

BARVÍKOVÁ, J. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2017-02-16]. ISBN: 978-80-244-4690-5. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/sluchove-postizeni-nebo-oslabeni-sluchoveho-vnimani/uvod-5/>

Česká neonatologická společnost. *Zápis z jednání 31. ledna 2007* [online]. Česká Neonatologická Společnost, © 2011–2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: http://www.neonatology.cz/upload/www.neonatology.cz/zapisy/zapis_070131.pdf

Číselník uzpůsobení zkušební dokumentace pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními pro konání maturitní zkoušky. [online]. Cermat, © 2010 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/kategorizace-zaku-1404034002.html>

DEX – Deaf Ex-Mainstreamers Group: *Deaf Toolkit: Best Value Review of Deaf Children in Education, from User's Perspective*. Wakefield: Deaf Ex-mainstreamers group, 2004. ISBN: 0-9546699-1-6.

DOSKOČILOVÁ, K. *Kolik řeči umíš?* In: *Čeština doma a ve světě*. 2002, 2–3, s. 228–234. ISSN: 1210-9339.

FELCMANOVÁ, L.; HABROVÁ, M. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2017-02-16]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: uvedení do surdopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Díl 1. 1. vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HUDÁKOVÁ, A. *Změny ve školském zákoně: vzdělávání uživatelů českého znakového jazyka*. In: *Gong*. 2015, 7–9, s. 18.

HUMPRIES, T.; PADDEN, C. *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2005. ISBN: 978-0-674-02252-2.

KOMÁRKOVÁ, B. *Neslyšící – jazyková a kulturní menšina*. Diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 1-85359-545-4.

LANGER, J. *Popis aktuálního stavu na poli integrace dětí se sluchovým postižením*. In: *IX. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a IV. Dramaterapeutická konference* [CD]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2010-3.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vydání. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LUETKE-STAHLMAN, B. *Language Issues in Deaf Education*. Hillsboro, OR: Butte Publications, 1998. ISBN: 1-884362-26-5.

MACUROVÁ, A. *Naše řeč?* In: *Naše řeč*. 1998, 81, č. 4, s. 179–188.

MŠMT. *Informace k aplikaci podpůrných opatření při přijímacím řízení ve středních školách* [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/informace-k-aplikaci-podpurnych-opatreni-pri-prijimacim>

MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze* [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT. *Odůvodněné případy pro upevňování a rozvíjení výuky v Cizím jazyce* [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/29865/download/

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: 2016 [online]. NÚV, © 2011–2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2016 [online]. NÚV, © 2011–2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

MŠMT. *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [online]. Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie MŠMT, © 2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*. Č.j.: 25461/2009 – 20 [online]. MŠMT, © 2013–2017 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/

Nová maturita oficiálně! Komplexní zkouška z českého jazyka a literatury a cizího jazyka ve společné části [online]. Cermat, © 2010 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/komplexni-zkouska-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-a-ciziho-jazyka-ve-spolecne-casti-1404033586.html>

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online]. United Nations, © 2015 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/12/UDHR_2015_11x11_CZ2.pdf

POWER, S.; GREGORY, S. *A Review of Good Practice in Deaf Education*. 1. vydání. London: Royal National Institute for Deaf People, 1999. ISBN: 0-900634-71-5.

Rada Evropy. Evropský soud pro lidská práva. *Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice* [online]. Ministerstvo spravedlnosti [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://portal.justice.cz/Justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>

Rada Evropy. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN: 80-244-0404-4.

Research Support and International Affairs. *Current Estimate: How many deaf people are there in the U.S.?* [online]. Gallaudet University, © 2011 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <https://research.gallaudet.edu/Demographics/deaf-US.php>

SZYMECZEK, J. *Tradiční menšiny a cizinci v ČR*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-435-1.

ŠEBESTA, K. a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. 1. vydání. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN: 978-80-7308-554-4.

Ústav jazykové odborné přípravy, Univerzita Karlova v Praze. *Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) – podrobné informace* [online]. ÚJOP [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: <http://ujop.cuni.cz/zkouska/informace/certifikovana-zkouska-z-cestiny-pro-cizince-cce>

Ústav jazykové odborné přípravy, Univerzita Karlova v Praze. *Vysoké školy uznávající Certifikovanou zkoušku z češtiny (CCE)* [online]. ÚJOP [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/CCE/CCE_VS_uznavajici.pdf

VAŇKOVÁ, I. *Základy kognitivní lingvistiky*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.

WHO. *Grades of hearing impairment*. [online]. WHO, © 2017 [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin.

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 10. 11. 2004.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 20. 10. 2008.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 1. 9. 2016.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění k 1. 1. 2017.